



# MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Curriculum Mehrsprachigkeit 2.0 – Mehrsprachigkeitsförderung  
im Unterricht mit den neuen Lehrplänen (2023)

verfasst von | submitted by  
Michael Mayböck BA

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree  
programme code as it appears on the  
student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree  
programme as it appears on the student  
record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und  
Zweitsprache

Betreut von | Supervisor:

Assoz. Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger

# Inhaltsverzeichnis

|                                                          |    |
|----------------------------------------------------------|----|
| 1 Einleitung.....                                        | 5  |
| 1.1 Aufbau der Arbeit.....                               | 7  |
| <b>THEORIE</b>                                           |    |
| 2 Das Curriculum Mehrsprachigkeit.....                   | 8  |
| 2.1 Projektbeschreibung.....                             | 8  |
| 2.2 Projektgrundlagen .....                              | 10 |
| 2.2.1 Bildungspolitische Legitimation .....              | 10 |
| 2.2.2 Pädagogisch-Didaktische Legitimation .....         | 12 |
| 2.2.3 Sprachpsychologische Legitimation .....            | 13 |
| 2.3 Projektziele.....                                    | 15 |
| 2.3.1 Zielsetzungen der Mehrsprachigkeitsdidaktik .....  | 15 |
| 2.3.2 Zielsetzungen des Curriculum Mehrsprachigkeit..... | 18 |
| 2.4 Projektstruktur .....                                | 19 |
| 2.4.1 Gliederung.....                                    | 20 |
| 2.4.3 Funktion .....                                     | 22 |
| 2.4.4 Organisation.....                                  | 24 |
| 3 Die Lehrpläne .....                                    | 28 |
| 3.1 Lehrplanforschung und Curriculumentwicklung.....     | 28 |
| 3.1.1 Terminologie.....                                  | 29 |
| 3.1.2 Konzeption und Funktion .....                      | 30 |
| 3.1.3 Entwicklung.....                                   | 33 |

|                                                                  |    |
|------------------------------------------------------------------|----|
| 3.1.4 Aktualisierung.....                                        | 35 |
| 3.2 Mehrsprachigkeit und Bildungspläne in Österreich .....       | 37 |
| 3.2.1 Bildungsanliegen: Sprachliche Bildung .....                | 37 |
| 3.2.2 Bildungsinitiative: Mehrsprachigkeitsförderung .....       | 38 |
| 3.2.3 Bildungsziel: Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit ..... | 39 |
| 4 Konzepte zur Mehrsprachigkeitsförderung .....                  | 40 |
| 4.1 Language Awareness .....                                     | 41 |
| 4.2 Fremdsprachendidaktik .....                                  | 44 |
| 4.2.1 Mehrsprachige und pluri-kulturelle Kompetenz .....         | 44 |
| 4.2.2 Interkomprehensionsdidaktik.....                           | 47 |
| 4.2.3 Tertiärsprachendidaktik .....                              | 50 |
| 4.3 Interkulturelle sprachliche Bildung.....                     | 52 |
| 4.3.1 Interkulturelle Didaktik.....                              | 53 |
| 4.3.2 Sprachsensibilisierender Unterricht.....                   | 57 |
| 4.4 Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen .....      | 59 |
| 4.4.1 Durchgängige Sprachbildung .....                           | 60 |
| 4.4.2 Content and Language Integrated Learning (CLIL) .....      | 62 |
| <b>PRAXIS</b>                                                    |    |
| 5 Forschungsdesign .....                                         | 65 |
| 5.1 Forschungsvorhaben.....                                      | 65 |
| 5.2 Erhebung: Dokumentensammlung .....                           | 67 |
| 5.2.1 Definition .....                                           | 68 |

|                                                    |     |
|----------------------------------------------------|-----|
| 5.2.2 Selektion .....                              | 69  |
| 5.3 Aufbereitung: Typenbildung .....               | 76  |
| 5.3.1 Definition .....                             | 76  |
| 5.3.2 Kategorisierung .....                        | 77  |
| 5.3.3 Gruppierung .....                            | 79  |
| 3.3.4 Charakterisierung .....                      | 80  |
| 5.4 Auswertung: Korrespondenzanalyse .....         | 84  |
| 5.4.1 Qualitative Datenanalyse mit MAXQDA.....     | 85  |
| 5.4.2 Darstellung der Datenanalyse mit MAXQDA..... | 86  |
| 5.5 Ergebnisse .....                               | 90  |
| 5.5.1 Darstellung der Ergebnisse .....             | 90  |
| 5.5.2 Schlussfolgerungen.....                      | 93  |
| 5.5.3 Handlungsempfehlungen .....                  | 94  |
| 6 Aktualisierung .....                             | 96  |
| 6.1 Darstellung .....                              | 96  |
| 6.2 Reflexion .....                                | 106 |
| <b>CONCLUSIO</b>                                   |     |
| 7 Diskussion .....                                 | 110 |
| 8 Fazit.....                                       | 112 |
| 9 Literaturverzeichnis .....                       | 115 |
| 10 Anhang .....                                    | 125 |

## **Abstract**

Die vorliegende Forschungsarbeit beschäftigt sich mit der Möglichkeit einer Aktualisierung des bestehenden Curriculums zur Mehrsprachigkeitsförderung (Reich & Krumm 2013) im Kontext der neuen Lehrpläne (2023) und untersucht, wie dieses Curriculum anwendungsorientiert überarbeitet und die Effektivität seiner Umsetzung optimiert werden kann. Ziel ist es, die Potenziale des Curriculums in Kombination mit den aktuellen Lehrplanvorgaben und den spezifischen Bedingungen in Österreich zu analysieren und auf die Förderung von Mehrsprachigkeit auszurichten. Der Forschungsprozess umfasst eine detaillierte Erhebung und Analyse ausgewählter Lehrplaninhalte, die kriteriengeleitet für die Anwendung zur Mehrsprachigkeitsförderung weiterentwickelt werden. Auf Basis dieser Analyse wird ein Teil des forschungsleitenden Curriculums aktualisiert, um die Integration von mehrsprachigen Bildungsansätzen in Verbindung mit den Lehrplänen exemplarisch aufzuzeigen. Die Ergebnisse der Forschung verdeutlichen, wie durch eine systematische Verbindung von Curriculumforschung, Lehrplananalyse und praktischen Mehrsprachigkeitskonzepten eine gezielte Optimierung der Mehrsprachigkeitsförderung für den schulischen Unterricht möglich ist. Die Arbeit liefert Handlungsempfehlungen zur Überarbeitung von Curricula im Bereich Mehrsprachigkeit und trägt damit zur Weiterentwicklung der Mehrsprachigkeitsförderung in österreichischen Bildungseinrichtungen bei.

# 1 Einleitung

**Der schulische Alltag in Österreich ist von sprachlicher Vielfalt geprägt. Mehrsprachigkeit ist die Regel und nicht die Ausnahme.** Nicht nur die demografische Realität in Österreich erfordert ein Umdenken in der Frage, wie sprachliche Bildung an den Schulen unterrichtet und gefördert werden kann. Sondern auch kollektive Ziele – wie die internationale Wettbewerbsfähigkeit und der gesellschaftliche Zusammenhalt – hängen unweigerlich von einer Transformation des Bildungssystems anhand der sprachlichen Potenziale und Möglichkeiten innerhalb einer modernen Migrationsgesellschaft ab.

Mit Blick auf die zunehmende Relevanz von Mehrsprachigkeit im Rahmen einer auf allen Ebenen globalisierten Welt stellt sich mehr denn je die Frage nach der Ausgestaltung und Anpassungsfähigkeit aktueller Bildungsstrukturen, um im Bildungsbereich mittel- sowie langfristig wettbewerbsfähig und attraktiv für mehrsprachige Menschen sein zu können. Wenn heute die angemessenen Veränderungen angestoßen werden und sprachliche Bildungspotenziale genutzt und gefördert werden, kann die sprachliche Vielfalt in Österreich eine Chance für eine innovative und moderne Demokratie sein.

Um einen Beitrag für mehr Mehrsprachigkeitsförderung in der Schule zu leisten, besteht der Schwerpunkt der vorliegenden Forschungsarbeit daher nicht vorwiegend in der Identifikation von potenziellen Schwächen der bisherigen und aktuellen Lehrpläne für den schulischen Unterricht, sondern vor allem in der Entwicklung von praktischen Verbesserungsvorschlägen für eine bessere Förderung von Mehrsprachigkeit mit den Lehrplänen. Für diesen Zweck wird anhand einer im Rahmen der Forschung durchgeführten Datenanalyse der ausgewählter Lehrpläne eine Aktualisierungsanleitung des forschungsleitenden Curriculum für die Förderung von Mehrsprachigkeit – *Curriculum Mehrsprachigkeit* (Reich & Krumm 2013) – entworfen und abschließend prototypisch in Form einer Teilaktualisierung angewendet.

Das grundlegende Forschungsinteresse dieser wissenschaftlichen Abschlussarbeit in der Studienrichtung Deutsch als Fremd- und Zweitsprache bewegt sich entlang des übergeordneten Erkenntnisinteresses, inwiefern die

Effektivität eines bestehenden Curriculums für die Förderung von Mehrsprachigkeit – das *Curriculum Mehrsprachigkeit* (Reich & Krumm 2013) - in Verbindung mit den neuen Lehrplänen (2023) überarbeitet und anwendungsorientiert aktualisiert werden kann.

Die Abschlussarbeit kann facheinschlägig dem Forschungsfeld der Curriculumforschung zugeordnet werden, da es sich zum einen durch ein für den Sprachenunterricht konzipiertes Curriculum konstituiert und zum anderen theoretische Begründungen und diachrone Veränderungen innerhalb von Lehrplänen behandelt. Auf zweiter Ebene wird das Forschungsfeld der Konzeptforschung genutzt und erweitert, um die systematische Analyse und integrative Weiterentwicklung von Konzepten zur Mehrsprachigkeitsförderung zu ermöglichen. Eine weitere konstitutive Ebene bildet das Forschungsfeld der Forschungen zum institutionellen Kontext, welche die Bedingungen innerhalb der Institution Schule für das Forschungsvorhaben zugänglich macht (Caspari et al. 2022).

Insgesamt verfolgt die vorliegende Forschungsarbeit daher das übergeordnete Ziel, nicht nur an der Verbesserung der schulunterrichtlichen Lehrstruktur für Mehrsprachigkeit mitzuwirken, sondern auch praxisorientierte Erkenntnisse zu formulieren, die über den spezifischen Kontext hinaus für die curriculare Bildungspraxis und weitere Forschungen im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik im Zusammenhang mit der Lehrplan- und Curriculumforschung relevant sind. Im Sinne der Anwendungsorientierung des vorliegenden Forschungsprozesses steht die angestrebte praxisnahe Anwendbarkeit des teilaktualisierten Curriculums im Mittelpunkt, um dadurch die Akzeptanz und die praktische Integration dieser innovativen Ansätze im schulischen Umfeld für die sprachliche Bildung zu realisieren.

Mithilfe umfassender Analysen sowie kriteriengeleiteter Evaluierungen werden im Forschungsprozess dieser Forschungsarbeit Erkenntnisse gewonnen, die sowohl das bestehende *Curriculum Mehrsprachigkeit* (Reich & Krumm 2013) auf die aktuellen Bildungsbedürfnisse der neuen österreichweiten Lehrpläne (2023) anpassen lässt als auch langfristig ganzheitliche und nachhaltige Impulse für die Aktualisierung und Weiterentwicklung von Curricula im Kontext der Mehrsprachigkeitsförderung setzen können werden.

## 1.1 Aufbau der Arbeit

Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses der vorliegenden Forschungsarbeit in der Studienrichtung Deutsch als Fremd- und Zweitsprache steht die forschungsleitende Fragestellung, inwiefern die Effektivität eines bestehenden Curriculums für die Förderung von Mehrsprachigkeit in Verbindung mit ausgewählten Lehrplänen überarbeitet und anwendungsorientiert aktualisiert werden kann.

Der Bereich **THEORIE** besteht aus der ausdifferenzierten Darstellung des forschungsleitenden Curriculums zur Mehrsprachigkeitsförderung **(2)**, der mehrdimensionalen Beschreibung des Forschungsfeldes der Curriculumforschung, Ausführungen zum institutionellen Kontext Schule in Österreich **(3)** sowie aus Konzepten zur Mehrsprachigkeitsförderung, die integrativ für das forschungsleitende Curriculum sowie für die vorliegende Aktualisierung konstituierend sind **(4)**.

Der Bereich **PRAXIS** beinhaltet das ganzheitliche Forschungsdesign, welches aus der Darlegung des Forschungsvorhabens sowie aus den Ausführungen des gesamten Forschungsprozesses rund um die Erhebung, Aufbereitung, Auswertung und aus den Ergebnissen besteht **(5)**. Dementsprechend sind die für die Analyse ausgewählten Lehrplanabschnitte im Erhebungsprozess zu finden, die Ausarbeitung der Kodierungen im Aufbereitungsprozess und die Datenanalyse mit MAXQDA im Auswertungsprozess. Die Darstellung der Resultate sowie die Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen befinden sich im Kapitel Ergebnisse.

Der Bereich **ANWENDUNG** umfasst die Aktualisierung eines für die Forschung ausgewählten Abschnitts des *Curriculum Mehrsprachigkeit* (Reich & Krumm 2013) anhand der anwendungsorientierten Symbiose von Theorie und Praxis innerhalb des Forschungsprozesses dieser Abschlussarbeit **(6)**.

Im Bereich **CONCLUSIO** wird in der Diskussion **(7)** die vorliegende Forschung im Konnex der forschungsleitenden Fragestellung zusammengefasst und ein abschließendes Fazit mit Blick auf das Forschungsvorhaben formuliert **(8)**.

# THEORIE

## 2 Das Curriculum Mehrsprachigkeit

Um den ersten Bestandteil des theoretischen Fundaments für das geplante Forschungsvorhaben anzulegen, wird in diesem Kapitel das betreffende Curriculum für die Förderung von Mehrsprachigkeit – das *Curriculum Mehrsprachigkeit* (Reich & Krumm 2013) - detailliert skizziert und dadurch für die forschungsleitende Überarbeitung und Aktualisierung geöffnet. Anschließend an die akkurate Beschreibung der Umstände und Entwicklungshistorie des Curriculums (2.1) erfolgt im Verlauf des Kapitels die Darlegung der mehrdimensionalen Argumentationsgrundlagen für die Entwicklung eines praxisorientierten Mehrsprachigkeitscurriculums für den Unterricht (2.2). Darüber hinaus werden im folgenden Kapitel die allgemeinen Ziele des Curriculums sowie deren Zusammenhänge mit den Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik forschungsleitend bearbeitet (2.3). In den kapitelschließenden Ausführungen zu der Gliederung, dem Aufbau, der Funktion und insbesondere der unterrichtsorganisatorischen Umsetzung des Curriculums runden konkrete Praxisvorschläge die theoretische Fundierung zielführend ab (2.4).

### 2.1 Projektbeschreibung

Das integrative Projekt *Curriculum Mehrsprachigkeit* wurde zur Förderung und Integration von Mehrsprachigkeit im schulischen Unterricht in Österreich in Zusammenarbeit mit dem Europäischen Fremdsprachenzentrum (EFSZ) im Rahmen des Projekts „Mehrsprachige und interkulturelle Kompetenzen: Deskriptoren und Unterrichtsmaterialien“ unter Begleitung des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) von den beiden facheinschlägigen Experten Prof. Hans-Jürgen Krumm (Universität Wien) und Prof. Hans H. Reich (Universität Koblenz-Landau) entwickelt und im Jahr 2011 erstveröffentlicht (EFSZ, o.J.).

Die gesamte Entwicklung des Curriculums war wiederum in die „Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen“ (REPA) unter Konzeption des Europarates in Ergänzung zu den *Gemeinsamen*

*Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* eingebettet. Die Konzeptionen von REPA sollen dazu beitragen, Sprachen und linguistische Varietäten bestmöglich miteinander zu verbinden, um mehrsprachige Ressourcen und interkulturelle Kompetenzen nachhaltig zu fördern (EFSZ, o.J.). Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (heute: BMBWF) förderte die Curriculumentwicklung finanziell und beauftragte das ÖSZ für die fachliche und administrative Unterstützung (Reich & Krumm 2013).

Als Schlüsselmoment für die Entwicklung eines *Curriculums zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht* benennen die Autoren des Curriculums retrospektiv die im Dezember 2008 stattgefundene Grazer Konferenz „Unsere Gesellschaft ist mehrsprachig – unsere Bildung auch?“, auf welcher die Ergebnisse und Neuerungen durch das Language Education Profiling des Europarates besprochen und konkrete Handlungsanweisungen daraus abgeleitet wurden (Reich & Krumm 2013, 8).

Aufgrund der entwicklungsleitenden Praxisorientierung für den österreichischen Schulkontext wurden für das *Curriculum Mehrsprachigkeit* mit dem Ziel der bestmöglichen Implementationsbedingungen institutionelle Rahmenbedingungen in Österreich zum Zeitpunkt der Curriculumentwicklung herangezogen. Bei dem bildungspolitischen sowie gesellschaftlichen Thema der Mehrsprachigkeit handelt es sich jedoch keineswegs um ein neues österreichisches Spezifikum. Im Forschungsbereich der modernen Sprachdidaktiken formt die sich bereits seit der Gründung dieser Forschungsstränge - unter Einfluss der zunehmenden Thematisierung zum Umgang mit der gesellschaftlichen Realität einer mehrsprachigen Migrationsgesellschaft - ein internationales, sprachraumübergreifendes Themenfeld, auf dem Fächergrenzen überschritten und lang bewährte Inhalte innovativ weiterentwickelt werden. Die Entwicklung des vorliegenden Mehrsprachigkeitscurriculums ist unter diesen Umständen von sprachdidaktischen sowie curricularen Innovationen aus mehreren europäischen Staaten beeinflusst worden und besitzt wiederum selbst die Intention, einen eigenen Beitrag zur Unterstützung und Umsetzung von Projekten im Kontext der Mehrsprachigkeitsförderung zu leisten (Reich & Krumm 2013).

## 2.2 Projektgrundlagen

Zum Zwecke einer Beschreibung der Dringlichkeits- sowie vor allem der Notwendigkeitsaspekte für ein praxisorientiertes Curriculum zur Mehrsprachigkeitsförderung innerhalb institutioneller Rahmenbedingungen können verschiedene ineinander verwobene Ebenen als Legitimationsgrundlage herangezogen werden. Neben bildungspolitischen Argumentationsmustern bestärken im Fall des *Curriculum Mehrsprachigkeit* auch pädagogisch-didaktische und sprachpsychologische Argumentationen die Forschungslegitimierung der Mehrsprachigkeitskonzepte (Reich & Krumm 2013).

### 2.2.1 Bildungspolitische Legitimation

Wie bereits in der Projektbeschreibung (2.1) zu lesen ist, bildet die Makroebene der bildungspolitischen Legitimation von Mehrsprachigkeitskonzepten die europäische Gemeinschaftsebene beziehungsweise expliziter die sprachenpolitischen Zielvorgaben der Europäischen Union. Die Vielsprachigkeit Europas bildet bereits bei der Kulturkonvention der Europäischen Gemeinschaft im Jahr 1954 ein zentrales Charakteristikum der sprachenpolitischen Empfehlungen des Europarats. Infolgedessen werden die europäischen Nationalsprachen im Jahr 1992 zur Stärkung und zum Schutz der regionalen und ethnischen Sprachvarietäten um die *Europäische Charta der Regional- und Minderheitensprachen* erweitert (Reich & Krumm 2013).

Als fundamental für die Sprachenbildungskonzepte in den Mitgliedsstaaten der Europäischen Union ist die Zielvorgabe aus dem *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung der Europäischen Kommission* aus dem Jahr 1996 hervorzuheben, wonach seitdem die „Fähigkeit zur Kommunikation in mindestens zwei Gemeinschaftssprachen neben seiner Muttersprache“ zur Grundlage für Spracherwerbskonzepte herangezogen wird (Europäische Kommission 1996, 62). Infolgedessen wurden Agenden zur Mehrsprachigkeitsförderung in politischen Ausarbeitungen und Entschlüssen sowohl auf europäischer Ebene als auch innerhalb der nationalen Umsetzungspläne häufiger angenommen und erhielten einen rechtspolitischen

höheren Stellenwert durch die Aufnahme von Mehrsprachigkeitspolitik in die politische Zuständigkeit der Europäischen Kommission im Jahr 2004 (Reich & Krumm 2013).

Im langfristigen Verlauf dieser sprachenpolitischen Entwicklung auf Ebene der Europäischen Union wurden im Zuge des Aktionsplans (2004-2006) „zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt“ (Europäische Kommission 2003, 8) auch die Herkunftssprachen von Nicht-EU-Bürger\*innen sowie die „Regional- oder Minderheitensprachen, Migrantensprachen und wichtigen Weltsprachen“ in die Mehrsprachigkeitspolitik der Europäischen Union offiziell miteinbezogen (Council of Europe 2007).

In Österreich erfolgte anhand der Zielvorgaben aus dem *Aktionsplan (2004 - 2006)* ein Orientierungsrahmen für die nationale Umsetzung der drei Schlüsselbereiche des lebenslangen Sprachenlernens, des besseren Sprachenunterrichts sowie der Schaffung eines sprachenfreundlichen Umfelds. Diese drei wichtigsten Ziele des Aktionsplans verbindet aus österreichischer Sicht die weitere Förderung von Konzepten des möglichst frühzeitigen und ganzheitlichen Aufbaus einer Mehrsprachigkeitskompetenz sowie die Berücksichtigung des Potenzials durch die Sprachenvielfalt von Menschen mit Migrationsbiografie oder Angehöriger österreichischer Volksgruppen. Die praktische und bildungsbereichsübergreifende Umsetzung zur Erweiterung des Sprachenangebots an österreichischen Bildungseinrichtungen stellt eine zentrale Zielforderung innerhalb des Umsetzungsprogramms dar (ÖSZ 2004).

In Anbetracht der Forschung innerhalb dieser Masterarbeit dient die Forderung im Bereich der Prioritätensetzung für den Schlüsselbereich eines besseren Sprachenunterrichts in Form eines ganzheitlichen Ansatzes zur Mehrsprachigkeitsförderung zur „Verbindung von Muttersprachen, Fremdsprachen und Migrationssprachen“ (ÖSZ 2004, 9) in besonderer Weise als bildungspolitische Legitimation für die Praxisorientierung des zu aktualisierenden *Curriculum Mehrsprachigkeit* für den österreichischen Schulunterricht (ÖSZ 2004).

### 2.2.2 Pädagogisch-Didaktische Legitimation

Zur Legitimierung des curricularen Mehrsprachigkeitskonzepts nach Reich & Krumm (2013) wird aus pädagogisch-didaktischer Sichtweise zwischen einer pragmatischen und einer bildungstheoretischen Argumentationslinie unterschieden. Im Allgemeinen können Konzepte zur Förderung von Mehrsprachigkeitskompetenzen grundsätzlich pädagogisch gesehen im Abgleich mit der modernen Realität einer mehrsprachigen Migrationsgesellschaft als bestmögliche Vorbereitung der Schüler\*innen auf die außerschulische Lebensrealität befürwortet werden (Kurtz 2010). Traditionelle additive Konzepte des Sprachenunterrichts, bei welchen eine oder mehrere Fremdsprachen mit dem Ziel des sprachlichen Pluralismus angeboten werden, sind als Scheinautomatismus zur Förderung von Mehrsprachigkeit aus didaktischer Perspektive zu kritisieren und müssen durch ganzheitliche Mehrsprachigkeitskonzepte – siehe dazu unter anderem das Kapitel *Konzepte zur Mehrsprachigkeitsförderung (4)* - ersetzt beziehungsweise ergänzt werden, welche die Vielfalt als fundamentale Ausgangsbasis und nicht als Zielvorgabe betrachten (Candelier 1995).

Betrachtet man die Implementierung von Mehrsprachigkeitskonzepten aus dem Blickwinkel der Lernökonomie, können klare Vorteile für die Fremdsprachendidaktik durch diese Konzepte diagnostiziert werden (Krumm 2010). Diese pragmatische Argumentation der Legitimierung stützt sich insbesondere auf die lernzeitreduzierenden Systematisierungsprozesse durch die Bündelung von sprachlichem Vorwissen für den zielgerichteten und systematischen Transfer (Meißner & Reinfried 1998). Jene lernökonomischen Effizienzvorteile bilden die didaktische Konstruktionsbasis für das Konzept der *Interkomprehensionsdidaktik (4.2.2)* sowie für die *Tertiärsprachendidaktik (4.2.3)* (Hufeisen & Lindemann 1998).

In enger Verbindung mit dem pädagogischen Grundprinzip, Schüler\*innen bestmöglich auf die außerschulische Welt vorbereiten zu wollen, zielt die bildungstheoretische Argumentation innerhalb der pädagogisch-didaktischen Legitimation für Mehrsprachigkeitskonzepte auf die gezielte Nutzung von Voraussetzungen in Migrationsgesellschaften ab, um das Bildungspotenzial dieser Sprachverhältnisse durch reflexive Auseinandersetzung für

selbstbestimmtes und mehrsprachiges Sprachhandeln bestmöglich nutzbar zu machen. Jener bildungstheoretische Argumentationsansatz, der bisher vor allem explizit in den Bereichen der sprachlichen Bildung von Kindern und Jugendlichen untersucht und rezipiert wurde, spielt nicht nur eine entscheidende Rolle für das *Curriculum Mehrsprachigkeit*, sondern auch im Besonderen für das Konzept der *Durchgängigen Sprachbildung* (4.4.1) und für die *Interkulturelle sprachliche Bildung* (4.3) (Reich & Krumm 2013).

Jene beiden Argumentationen – pragmatische sowie bildungstheoretische – zur pädagogisch-didaktischen Legitimation von Mehrsprachigkeitskonzepten stehen wiederum gefestigt durch fremdsprachendidaktische Forschungsstudien für die Forderung nach mehr pädagogisch-didaktischen Einbezug der lebensweltlichen Mehrsprachigkeitserfahrungen im Unterricht (Reich & Krumm 2013). Die effiziente und nachhaltige Nutzung von subjektiven Lerntheorien im Unterricht resultieren in ihrer Appellwirkung unter anderem aus den Ergebnissen von Schul-Fallstudien nach Hu (2003), welche aufzeigen, „wie sehr die herkömmlichen Leitbilder des Fremdsprachenunterrichts und die tatsächlichen Sprachenkonzepte auseinanderdriften“ (Reich & Krumm 2013, 92). Darüber hinaus stehen mehrsprachige Fremdsprachenlerner\*innen dem Lernen einer Fremdsprache den Ergebnissen weiterer Untersuchungen zufolge (u.a. Rück 2009) nicht nur insgesamt offener gegenüber, sondern es können darüber hinaus bei jenen mehrsprachigen Lernenden durch die Einbindung von herkunftssprachlichen sowie adäquaten kulturellen Bezügen in den Fremdsprachenunterricht signifikante Motivationssteigerungen diagnostiziert werden (Reich & Krumm 2013).

### **2.2.3 Sprachpsychologische Legitimation**

Zur Legitimierung des Mehrsprachigkeitskonzepts aus einer sprachpsychologischen Perspektive dient vor allem die These der allgemeinen Sprachlerntheorie, wonach eine ganzheitliche Sprachverarbeitung den Prozess der Trennung von verschiedenen Sprachen beim Speichern und Abrufen innerhalb des menschlichen Gehirns kategorisch ausschließt und stattdessen symbiotische Beziehungskonstruktionen innerhalb des Prozess

zusammenwirken (Cummins 2010). Für die verworfene Annahme voneinander getrennter Verarbeitungsprozesse in verschiedenen Sprachen existieren zwar bislang keine wissenschaftlichen Nachweise, wohingegen aber die sprachpsychologische These überlappender Aktivierungsmechanismen in verschiedenen Sprachen ab einem höheren Sprachkompetenzniveau psycholinguistisch eindeutig bestimmbar ist (Zappatore 2006). Dieses Erkenntnis enthält die theoriegenerierende Effektivitätsthese, dass der einheitliche Sprachverarbeitungsprozess ab einem hohen Kompetenzniveau genutzt werden kann, um Sprachen im Sinne einer Mehrsprachigkeitskompetenz in synchronen Aktivierungsmustern abzuspeichern und abzurufen (Reich & Krumm 2013).

Die sprachpsychologische Argumentation kommt sowohl in den Theorien und Ansätzen des *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* (4.4.2) als auch in der *Interkomprehensionsdidaktik* (4.2.2) sowie der *Tertiärsprachendidaktik* (4.2.3) zum Einsatz, wobei der CLIL-Ansatz eine plurale Fachsprachenkompetenz daraus ableitet und die beiden anderen Ansätze mehrwertige Konzepte für den Transferprozess beim Sprachenlernen durch die sprachpsychologischen Erkenntnisse weiterentwickeln. In Bezug auf den Transferprozess muss hierbei allerdings nach neuesten psycholinguistischen Forschungen innerhalb der interlingualen Verarbeitung differenziert werden, je nachdem welche Arten von Aufgaben, auf welchen Niveaus, bei welchen Sprachwissen und welchen Sprachlernbewusstsein zu bewältigen sind (Hufeisen 2003).

Auch in der bildungspolitischen Legitimation des Europarates zu den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (2001) findet sich der finale nach Mehrsprachigkeitskompetenzen fordernde Appell,

in Betracht zu stellen, dass ein Mensch nicht über eine Ansammlung von eigenständigen und voneinander getrennten Kommunikationskompetenzen verfügt, je nachdem, welche Sprachen man kennt, sondern vielmehr über eine einzige mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz, die das ganze Spektrum der Sprachen umfasst, die einem Menschen zur Verfügung stehen. (Trim et al. 2001, 163)

## 2.3 Projektziele

Zur Unterscheidung zwischen den projektspezifischen Zielsetzungen des Curriculums und den für die Erarbeitung dieser Ziele herangezogenen allgemeinen Ziele von Mehrsprachigkeitsdidaktiken findet an dieser Stelle der theoretischen Kontextualisierung eine Ausdifferenzierung der Zielsetzungen von Mehrsprachigkeitskonzepten statt, auf welche im Rahmen der weiteren Forschung in der vorliegenden Arbeit zurückgegriffen werden kann. Abschließend werden in diesem Kapitel die forschungsrelevanten Zielsetzungen des *Curriculum Mehrsprachigkeit* überblicksartig in komprimierter Art und Weise zusammengefasst, damit im weiteren Verlauf der wissenschaftlichen Arbeit eine strukturelle Erarbeitung des Forschungsgegenstandes fortgesetzt werden kann.

### 2.3.1 Zielsetzungen der Mehrsprachigkeitsdidaktik

Die allgemeinen Zieldimensionen des *Curriculum Mehrsprachigkeit* orientieren sich an den Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik, wobei neben der sprachlichen Zieldimension als primäres Interesse auch die individuelle Persönlichkeitsentwicklung im Zusammenhang mit der individuellen Bildungsbiografie als Sekundarinteresse des curricularen Mehrsprachigkeitskonzepts zu benennen ist. Durch den schulcurricularen Zielcharakter des *Curriculum Mehrsprachigkeit* erschließt sich folgerichtig der ganzheitliche Ansatz des curricularen Konzepts, der aus unterschiedlichen Differenzierungen innerhalb der Mehrsprachigkeitsdidaktik entwickelt wurde (Reich & Krumm 2013).

Demnach beeinflussten sowohl breit ausgefächerte Leitvorstellungen der Mehrsprachigkeitsdidaktik mit gesellschaftstransformativen Zielausprägungen (Macaire 2001, Candelier 1995) als auch auf das schulische Sprachenlernen konzipierte Mehrsprachigkeitskonzepte (Hutterli et al. 2008) die Entwicklung und Umsetzbarkeit des *Curriculum Mehrsprachigkeit*, um intentional „ein sprachliches Repertoire zu entwickeln, in dem alle sprachlichen Fähigkeiten und Kenntnisse ihren Platz haben und zum Aufbau einer gemeinsamen mehrsprachigen Kompetenz beitragen“ (Hutterli et al. 2008, 109).

Unverkennbar in ihren Einfluss für das *Curriculum Mehrsprachigkeit* wiederzuerkennen sind außerdem die sprachlichen Zieldimensionen nach Saudan et al. (2005), die in vier Kategorien zusammengefasst zur vertiefenden Operationalisierung bereitstehen:

- das Bewusstsein und das Interesse für die eigene(n) und andere Sprachen wecken,
- die Motivation für das Erlernen von Fremd- und Schulsprachen unterstützen,
- Methodenkompetenz im Sinne von Verständigungs-, Lern- und ‚Erforschungs‘-Strategien und selbstgesteuertes Arbeiten beim sprachlichen Lernen fördern
- und diese Methodenkompetenz mittels vergleichender Reflexionen über Sprache(n) und Sprachenlernen metasprachliche und metakognitive Fähigkeiten weiterentwickeln (Saudan et al. 2005).

Jene spezifischen Fokussierungslinien innerhalb der Mehrsprachigkeitsdidaktik führen unweigerlich zu einer Ausdifferenzierung der Zielsetzungen von Mehrsprachigkeitskonzepten, um eine bestmögliche Zielgenauigkeit in Anwendung und Adaptierung gewährleisten zu können. Während sich die primär affektiven und attitudinalen Zielsetzungen mit dem allgemein vorherrschenden Interesse an Sprachen und der Motivation für das Sprachenlernen beschäftigen, stehen die primär kognitiven und metakognitiven Zielsetzungen im engen Zusammenhang mit dem vorhandenen oder nicht vorhandenen Wissen über Sprachen und über das Sprachenlernen sowie mit den Prozessen der Analyse und des Vergleichens von Sprachen und sprachlichen Elementen (Reich & Krumm 2013).

In den Zielsetzungen innerhalb des Mehrsprachigkeitskonzepts für den österreichischen Schulunterricht nach Reich & Krumm (2013) werden affektive und attitudinale Ziele in Form von einem „souveränen Umgang mit der Sprachenvielfalt insgesamt“ (Reich & Krumm 2013, 96) verstanden, bei dem

die konvergierenden Zielintentionen eines offenen Zugangs zur Welt der Sprachen und die Bewältigung der individuell-persönlichen Sprachenbiografie aufeinandertreffen. In Anbetracht des Definitionsverständnisses hinsichtlich dieser Zielvorstellungen können eine Aufgeschlossenheit gegenüber Sprachen und Kulturen, eine sprachliche Lernbereitschaft sowie eine Kommunikationsbereitschaft als grundlegende Voraussetzungen für eine bestmögliche mehrsprachige Persönlichkeitsentwicklung angeführt werden (Reich & Krumm 2013).

Die kognitiven und metakognitiven Ziele betreffen für die Entwicklung des Curriculums insbesondere die Unterscheidung in die drei Felder der sprachlichen Bewusstseinsinhalte:

Kognitionen bezüglich der eigenen Sprachverwendung und des eigenen Sprachenlernens, Kognitionen bezüglich des Sprachengebrauchs und des Spracherwerbs in unterschiedlichen Kontexten (sozial, politisch, kulturell) und Kognitionen bezüglich der involvierten Sprachsysteme und der Sprache überhaupt. (Reich & Krumm 2013, 98)

Die Bewusstheit beziehungsweise das Bewusstsein über sowie durch Sprache nimmt auch eine durchgehende Rolle innerhalb des curricularen Mehrsprachigkeitskonzepts ein, wobei praxisorientiert die Verarbeitung und Steuerung der eigenen Spracherfahrungen, des Sprachengebrauchs und des Sprachenlernens einen entscheidenden Grundbaustein in der Zielkonzeption eines mehrsprachigen Sprachbewusstseins ausmachen. Facheinschlägig nahe liegt zugleich die Inklusion von autonom-orientierten Sprachlernstrategien sowie Evaluations- und Reflexionstechniken, um mehrsprachigkeitsdidaktische Ziele der Sprachlernkompetenz im Rahmen des Curriculums weiterzuentwickeln (Reich & Krumm 2013).

Abgesehen von der Binnendifferenzierung der kategorischen Zielsetzungen, erfolgten für das Curriculum auch Rekonstruktionen in Bezug auf handlungsleitende didaktische Grundsätze aus Forschungen der Mehrsprachigkeitsdidaktik, um das Mehrsprachigkeitskonzept pädagogisch-didaktisch zu systematisieren. Hierbei fokussiert die breite mehrsprachigkeitsdidaktische Literatur auf den Grundsatz der Lerner\*innenorientierung als kumulatives Primärprinzip: Im Sinne der für die

schulunterrichtliche Mehrsprachigkeitsdidaktik übergeordneten kognitiven und metakognitiven Ziele manifestiert sich die Vielseitigkeit der Lerner\*innenorientierung in der konzeptionellen Ermittlung und Berücksichtigung des Vorwissens in Bezug auf Sprachen und Sprachenlernen in Form der Selbstreflexion und der besonderen Betonung der Eigentätigkeit innerhalb des Sprachlernprozesses. Auch das unter den affektiven und attitudinalen zugeordneten Ziel der prinzipiellen Offenheit gegenüber allen Sprachen – einschließlich der schulisch unterrichteten Fremdsprachen, des Deutschen, des Deutschen als Zweitsprache sowie des Deutschen als Nicht-Standardvarietät und migrationsbedingter Herkunftssprachen – verbindet in der Lerner\*innenorientierung einen universalistischen Grundsatz mit der Nutzung sprachkomparatistischer Verfahren für den mehrsprachigkeitsdidaktischen Sprachlehr- und Sprachlernprozess (Reich & Krumm 2013). Krumm definiert die Lerner\*innenorientierung für die spätere Elaboration an dem Curriculum Mehrsprachigkeit im Vorhinein zusammenfassend als

Kern eines Konzepts, das den vorhandenen Sprachbesitz der Lernenden nutzt und darauf aufbauend eine Erweiterung anstrebt, sollten curriculare und didaktische Aussagen sein, die [...] sowohl auf der sprachlichen wie auf der inhaltlichen und auf der Lernprozess-Ebene danach fragen, wie Sprach- und SprachLERNerfahrungen in mehreren Sprachen im Unterricht genutzt werden können. (Krumm 2004, 108)

### **2.3.2 Zielsetzungen des Curriculum Mehrsprachigkeit**

Das Curriculum Mehrsprachigkeit dient der Integration der sprachlichen Bildung. Es soll die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, sich in der heutigen Welt sprachlicher Vielfalt zu orientieren, sich selbstbestimmt und zielbewusst neue sprachliche Qualifikationen anzueignen und sich in vielsprachigen Situationen kompetent zu bewegen. Es unterstützt die Ausbildung persönlicher Sprachenprofile, indem es einzelsprachliche Qualifikationen aufgreift, erweitert, miteinander verbindet und in allgemeinen sprachlichen Einsichten fundiert. (Krumm & Reich 2013, 10)

Das *Curriculum Mehrsprachigkeit* fungiert als schulisch-integriertes Angebot zur „Unterstützung sprachlicher Bewusstwerdungsprozesse“ (Krumm 2014, 10), um die mehrsprachige Sprachwahrnehmung und Sprachbewusstheit für die Weiterentwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen einzusetzen.

Sowohl die allgemeinen persönlichen Spracherfahrungen als auch die institutionell-organisierten Lernprozesse und medialen Zugänge zu Sprache werden bei dem Curriculum zur Integration sprachlicher Bildung miteinbezogen (Krumm 2014; Krumm & Reich 2013).

Mithilfe der Vermittlung von Reflexions- und Orientierungswissen über Sprachen, Sprachgruppen und sprachliche Situationen sollen Schüler\*innen „ein breiteres und differenzierteres Bild der sprachlichen Wirklichkeit“ (Reich & Krumm 2013, 10) erfahren. Die Inhalte zu sprachvergleichenden und linguistischen Grundkenntnissen sowie zur Beschäftigung mit Sprachlernstrategien, sprachlichem Bewusstsein und den Zugängen zu Sprachen durch neue Medien fördert sowohl „eine tiefere Verankerung des sprachlichen Lernens im Persönlichen“ als auch „eine allgemeinere Gültigkeit des Gelernten“ sowie „eine verstärkte Kooperation zwischen den Fächern“ (Reich & Krumm 2013, 10).

Insgesamt versucht das *Curriculum Mehrsprachigkeit* über die schulische Dualität von Erstsprache und Fremdsprache hinaus, die gesellschaftsreale Vielsprachigkeit zu berücksichtigen und diese in der bildungsbiografischen Bedeutsamkeit als Ressource für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung von Schüler\*innen gezielt einzusetzen. Um diese wertvolle Ressource auch fächerübergreifend zu nutzen, schaffen die sprachenübergreifenden Vergleiche und Analysen durch Kommunikation und Austausch untereinander gemeinsame Bezugspunkte innerhalb des Curriculums (Reich & Krumm 2013).

## **2.4 Projektstruktur**

Aufbauend auf den vorhergehenden Ausführungen – den Beschreibungen, den Legitimationsgrundlagen sowie den Zielsetzungen – wird im folgenden Kapitel vertiefend auf strukturelle Parameter des Curriculums hinsichtlich einer praxisnahen Umsetzung eingegangen. Zum adäquateren und wissenschaftlich korrekten Verständnis des Mehrsprachigkeitskonzepts wird im Sinne der geplanten Überarbeitung und Aktualisierung zunächst die Gliederung sowie der Aufbau verknüpfend und forschungsleitend zusammengefasst. Unter dem

Schlagwort der Funktion wird sowohl grundlagen- und zielzusammenhängend die intendierte Funktion des Curriculums herausgearbeitet als auch die Zuschreibungen angesprochen, für welche die Mehrsprachigkeitsdidaktik funktionell nicht oder jedenfalls nur zum Teil zuständig ist. Das zusammenhängende und aufeinander aufbauende Sammelsurium der im gesamten Kapitel 2 dargestellten Aspekte des *Curriculum Mehrsprachigkeit* werden zu Ende des Kapitels die forschungsleitende Erarbeitung des Mehrsprachigkeitskonzepts durch konkrete Praxisvorschläge zur unterrichtsorganisatorischen Umsetzung zielführend abschließen.

### **2.4.1 Gliederung**

Die curriculare Strukturierung der sogenannten integrierten mehrsprachigen Bildung innerhalb des Rahmens des österreichischen Bildungssystems erfolgt anhand der Unterscheidung in individuelle, soziale, kognitive und affektive Aspekte sowie entlang übergeordneter Bereiche, die jeweils klar definierte Lerntätigkeiten eingliedern.

Innerhalb eines breiten Kontexts einer integrierten mehrsprachigen Bildung fungiert der grundlegende Bereich der „Wahrnehmung und Bewältigung vielsprachiger Situationen“ (Reich & Krumm 2013, 14). In diesem Bereich kommt es zu einer tiefgehenden Bearbeitung sprachlicher Phänomene, Erscheinungen und Varietäten durch die Entwicklung von Sprachaufmerksamkeit und durch die Stärkung sprachlicher Handlungssicherheit (Reich & Krumm 2013).

Einen weiteren entscheidenden Bereich des Curriculums bildet der kognitiv-soziale Erwerbsaspekt von „Wissen über Sprachen“ (Reich & Krumm 2013, 15). Jenes Wissen trägt auf formal kognitiver Ebene dazu bei, sprachliche Elemente, Strukturen und Regeln in verschiedenen Sprachen zu beschreiben und zu analysieren. Darüber hinaus verknüpft die Kompetenz jene sprachenübergreifende Analyse mit der Identifikation von sozialen Zusammenhängen durch Sprachgebrauch innerhalb unterschiedlicher Lebenswelten. Jene interdisziplinären Kompetenzen werden ab der Sekundarstufe in die Kompetenzbereiche „Vergleichen von Sprachen“ sowie in das „Erarbeiten sozialer und kultureller Bezüge von Sprachen“ (Reich &

Krumm 2013, 15) unterteilt. Mit dem konkreten Ziel zur Weiterentwicklung der Kompetenz des selbstbestimmten Lernens sowie zur Kompetenz des effektiven Nutzens von Sprachen als Medien für fachliche Lernprozesse beschäftigt sich der Bereich Sprachlernstrategien, wobei die Möglichkeiten der bewussten Aneignung durch autonome Lernstrategien einen besonderen Stellenwert innerhalb dieses Bereichs des Curriculums erhalten (Reich & Krumm 2013).



Abb. 1 Gliederung des Teilbereichs Ressourcen innerhalb des Curriculum Mehrsprachigkeit (nach Reich & Krumm 2013, 120; Grafik selbst erstellt vom Autoren via canva.com)

Gleichsam sich die Gliederung des Curriculums in Kompetenzbereiche im Rahmen des österreichischen Bildungssystem strukturiert, orientiert sich der Aufbau des Curriculums an der Stufengliederung des österreichischen Bildungssystems in Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II. Die einzelnen Stufen berücksichtigen – wie die curriculare Kompetenzbereichsgliederung auch – die wissenschaftlichen Erkenntnisse zur allgemeinen Lernfähigkeit von Kindern und Jugendlichen sowie im besonderen Ausmaß das vorhandene Wissen zur Sprachbewusstseinsentwicklung während Kindheit und Jugend (Reich & Krumm 2013).

Die Konzeption des Curriculums unterteilt im allgemeinbildenden Bildungsbereich die jeweiligen Organisationsstufen Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II zum Zwecke der besseren Bearbeitung von Inhalten und Zielen jeweils in der Hälfte – es werden also beispielsweise die ersten beiden Schulstufen des Primarstufenbereichs zusammengefasst abgehandelt und anschließend die dritte und vierte Schulstufe zusammengefasst behandelt und dargestellt. Im Sinne der Praxisorientierung bietet das *Curriculum Mehrsprachigkeit* auf diese Weise den Lehrpersonen die Möglichkeit, Lehr-Lern-Aktivitäten aufeinander aufbauend zu vermitteln. Dieser systematische Aufbau verdeutlicht die anwendungsorientierte Zielintention des Curriculums für den Schulunterricht, lässt aber zugleich einen nicht geringen Raum für lehrindividuelle Entscheidungen hinsichtlich der Umsetzung des Curriculums seitens der Lehrkraft. Zur fächerübergreifenden sowie sprachenübergreifenden Vermittlung stehen entlang der offiziellen Lehrpläne Anknüpfungspunkte und Materialien für die Inhalte und Ziele der Lern- und Unterrichtserfahrungen zur Verfügung, wodurch das Curriculum eine zusammenhängende Verflechtung von sprachlicher Bildung ermöglicht (Reich & Krumm 2013).

### **2.4.3 Funktion**

Aufgrund des ganzheitlichen Ideals hinter Mehrsprachigkeitskonzepten umfasst der Mehrsprachigkeitsunterricht einerseits eine Vielzahl an Inhalten, die mehr oder weniger ausgeprägt auch in den Lehrplänen für Einzelsprachen oder Sachfächer zu finden sind, andererseits besteht der Mehrwert des Mehrsprachigkeitsunterrichts unter anderem in der Konzeption, diese sprachspezifischen Inhalte zeitlich konzentriert in einer effizienten, vertiefenden und allgemeinanzwendbaren Art und Weise zu vermitteln. Das *Curriculum Mehrsprachigkeit* funktioniert aus diesen Gründen als eine Schnittstelle, um diese interdisziplinären Ziele der sprachlichen Bildung realitätsnahe entlang der offiziellen Lehrpläne aufzugreifen und der Gefahr entgegenzutreten, dass diese Ziele in der Wirklichkeit des schulischen Alltags an den Rand gedrängt werden könnten. Darüber hinaus dient das Curriculum zusätzlich dazu, dass eine Abstimmung zwischen diesen bereits in den Lehrplänen enthaltenen Kenntnissen und Kompetenzen im Zusammenhang

mit Sprache und sprachlicher Bildung erfolgt und diese Ziele und Inhalte in Bezug auf Aspekte der sozialen Vielsprachigkeit sowie der individuellen Mehrsprachigkeit ergänzt und überprüft werden (Reich & Krumm 2013).

Für den Unterricht einzelner Sprachen übernimmt der Mehrsprachigkeitsunterricht primär die folgenden drei Funktionen: Erstens erfolgt – wie bereits erwähnt – eine Abstimmung der bereits in den Lehrplänen der Einzelsprachen eingearbeiteten Ziele zur Sprachbildung, was sowohl Doppelungen in Inhalten und Lernschritten besser vermeidbar macht als auch zu einer gewissen Vereinheitlichung der Terminologien und der sprachlerntheoretischen Systematiken führt. Durch den Abbau des Leistungsaufwandes in Folge der Bündelung von überlappenden Faktoren von sprachlicher Bildung im Mehrsprachigkeitsunterricht kann dieser in Form einer lehr- und lerneffizienten Entlastungsfunktion fungieren (Reich & Krumm 2013).

Neben dem ebenfalls entlastenden Phänomens des automatischen Entstehens eines sprachenfreundlichen Schulklimas durch die Thematisierung von Mehrsprachigkeit und einer häufig vollkommen neuen Dynamik von Motivationsaspekten für das Lernen von Sprachen für Schüler\*innen fällt dem Mehrsprachigkeitsunterricht auch eine Koordinierungsfunktion zu. Eingeführte mehrsprachigkeitsdidaktische Inhalte werden innerhalb des einzelsprachlichen Unterrichts angewendet und an der Praxis überprüft. Einzelsprachliche Inhalte des Lernens von Sprachen dienen wiederum als Grundlage und Referenz für den Mehrsprachigkeitsunterricht. Diese symbiotische Wirkung zwischen Mehrsprachigkeitskonzepten und dem Sprachenunterricht hebt den Mehrsprachigkeitsunterricht in die ideale Position für interdisziplinär-kooperative Projekte mehrerer Sprachen oder auch zwischen Sprach- und Sachfächern innerhalb des schulischen Unterrichts (Reich & Krumm 2013).

Bereits mehr in den inhaltlichen Themenbereich der interkulturellen Bildung gelagert ist der Funktionsaspekt des Mehrsprachigkeitsunterrichts der allgemeinen sprachpädagogischen Vertiefungsfunktion. Ein fundamentaler Argumentationspunkt für die Förderung von Mehrsprachigkeitskompetenzen ist der Anspruch der modernen Alltagsrealität, welche im besonderen Maße die kompetente und sensible Bewältigung von vielsprachigen Situationen

miteinschließt. Techniken und Strategien, die für einen situativen Perspektivenwechsel notwendig sind, werden dafür mithilfe der Vermittlung von Zusammenhängen von Sprache sowie von sozialen und kulturellen Verständnissen zu einem alltagsnahen Instrument der sprachlichen Bildung. Mehrsprachigkeitskonzepte – sowie auch das *Curriculum Mehrsprachigkeit* – behandeln explizit inter- und transkulturelle Fragen der Kommunikation mithilfe der Befähigung zur Identifizierung von sprachlichen Unterschieden und Überschneidungen. Dadurch dient das Curriculum als sprachlicher Baustein innerhalb des ganzheitlichen Ansatzes von interkultureller Bildung in der Schule. Diese sprachliche Dimension des Mehrsprachigkeitskonzepts in Bezug auf Interkulturelle Bildung ist insofern inner- sowie außerhalb des Curriculums zu betonen, da Mehrsprachigkeitsunterricht diese Funktion niemals isoliert übernimmt, sondern eben explizit als sprachlicher Baustein dafür dient (Reich & Krumm 2013).

#### **2.4.4 Organisation**

Für die Umsetzung des *Curriculum Mehrsprachigkeit* werden mehrere Alternativen angeboten, damit die schulspezifisch-lokalen Gegebenheiten sowie die internen Strukturen mithilfe der pragmatischen Organisationsvorschlägen berücksichtigt werden können und nicht erst standortindividuell erarbeitet werden müssen. Von fundamentaler Bedeutung ist in diesem Schritt der konkreten Organisation zu beachten, dass es sich bei Mehrsprachigkeit nicht um ein Fach handeln kann, das nur einem bestimmten Teil der Schüler\*innen erteilt werden kann. Mehrsprachigkeit ist als Teil der allgemeinen Bildung anzuerkennen und muss daher für alle Schüler\*innen zugänglich sein (Reich & Krumm 2013).

Unabhängig von der Wahl der standortspezifischen Umsetzung des Curriculums ist es von entscheidendem Ausmaß für das Gelingen des Mehrsprachigkeitsunterrichts, dass eine umfangreiche Information für das gesamte Lehrpersonal über Ziele, Inhalte und Nutzen des Curriculums stattfindet und eine Koordination sowie eine klare Verantwortungsübernahme der Schulleitung erfolgt (Reich & Krumm 2013).

Das *Curriculum Mehrsprachigkeit* sieht vor, dass ein bis zwei Wochenstunden für das Thema Mehrsprachigkeit bereitgestellt werden (Reich & Krumm 2013). Für die Koordination und Organisation dieses Mehrsprachigkeitsunterrichts beinhaltet das *Curriculum Mehrsprachigkeit* (Reich & Krumm 2013) die folgenden unterrichtsorganisatorischen Lösungsvorschläge:

- ***Fächerintegrativer Mehrsprachigkeitsunterricht:***

Je nach den curricularen und personellen Voraussetzungen eines Schulstandortes, teilen sich zwei oder drei einzelsprachliche Fächer die curricularen Aufgaben des Mehrsprachigkeitscurriculum und übernehmen gemeinsame Verantwortung. Zur Realisierung dieser kollaborativen Verantwortungsübernahme können a priori – vor beziehungsweise zu Beginn des Schuljahres – lehrpläneübergreifende Bezugnahmen zwischen den Aufgaben des Curriculums und den eigenen einzelsprachlichen Lehrinhalten getroffen und in der verantwortlichen Lehrkräftegruppe koordiniert werden, um den Lehrstoff des Curriculums verknüpfend und überlappend ohne Doppelungen untereinander zu verteilen (Reich & Krumm 2013). Für diese Realisierungsoption können aus den Erfahrungen des anwendungsorientierten Modells der *Integrierten Sprachdidaktik* an deutschsprachigen sowie italienischsprachigen Schulen in Südtirol bewährte Handlungsparameter abgeleitet werden. An jenen Schulen entwickelte sich aus der mehrsprachigen Realität vor Ort sowohl eine kooperative Planungsform zwischen allen Sprachenlehrer\*innen als auch eine aufeinander abgestimmte und zueinander Bezug nehmende Umsetzung des Sprachenunterrichts – inklusive Überarbeitungen der betreffenden Lehrplan-Vorgaben, Auswahl und Erarbeitung mehrsprachiger Arbeitsmaterialien und vereinzelter Team-Teaching-Aktivitäten (Wintersteiner 2006).

- ***Permanente Stoffverteilungspläne:***

Bei der dauerhaften Verantwortungsfestsetzung für einzelne Fächer erfolgt eine strukturell geplante Einteilung des *Curriculum Mehrsprachigkeit* für die einzelnen Schulstufen, wodurch eine langfristige und klar erkennbare Veränderung der einzelnen Fachcurricula mit Einbezug des Themas

Mehrsprachigkeit vonstattengeht (Reich & Krumm 2013). Ähnlich wie bei einem halb- oder ganzjährigen, fachspezifischen Stoffverteilungsplan bedingen unterschiedliche strukturelle Ebenen den langfristigen, fächerübergreifenden Stoffverteilungsplan zur Implementierung des *Curriculum Mehrsprachigkeit*. Während zu Reformen motivierende Anforderungen auf globaler, europäischer sowie nationaler und regionaler die Einbettung von einer mehrsprachigen Kompetenz in den fächerverbindenden Unterricht begünstigen, befindet sich unter anderem laut Finkbeiner (1998) der entscheidende Hebel für diese Organisationsalternative im Rahmen der ressourcenintensiven Planung und Etablierung einer interdisziplinären Umsetzung auf mehreren, miteinander verknüpften unterrichtspraktischen Prozessstufen:

- Die redaktionelle Ebene der entsprechenden Lehrwerke und Referenzrahmen
- Die konkrete schulspezifische Ebene und die Realisierung von internen Organisations- und Kommunikationsstrukturen
- Die finale Klassenebene und die damit verbundene Strukturierung in klassenbezogene Arbeitspläne (Finkbeiner 1998).

• ***Modell der wechselnden Verantwortung:***

Die Lehrinhalte und Ziele des *Curriculum Mehrsprachigkeit* liegen während einer Schulstufe vollumfänglich bei einem einzelsprachlichen Unterrichtsfach und wechseln in der darauffolgenden Schulstufe zu einem anderen einzelsprachlichen Fach. Als primär vorgesehen werden hierbei das Unterrichtsfach der Einzelsprache Deutsch und das Unterrichtsfach der ersten lebenden Fremdsprache, in der Regel die Einzelsprache Englisch (Reich & Krumm 2013). Dieser Organisationsvorschlag fungiert in der Praxis als pragmatischer Kompromiss, da Mehrsprachigkeitsaspekte in Form von sprachfachinternen Adaptionen und Erweiterungen ressourcenschonender und mit weniger Organisationsaufwand verbunden möglich sind (Oomen-Welke 2008).

Während in mehreren schulunterrichtlichen Mehrsprachigkeitsprojekten in der Schweiz diese organisationsschonende Option bereits umgesetzt wurde (u.a.

Saudan et al. 2005), birgt das Modell der wechselnden Verantwortung auch die Risiken, dass einzelsprachspezifische Curricula ohne eine ganzheitliche Mehrsprachigkeitsdidaktik in ihrer unterrichtlichen Effektivität behindert werden können und sich die nicht-sprachlichen Unterrichtsfächer aus dem Verantwortungsbereich der mehrsprachigen Sprachbildung mittelfristig zurückziehen (Reich & Krumm 2013).

- ***Einführung des Unterrichtsfachs Mehrsprachigkeit:***

Ein eigenes Fach für den Mehrsprachigkeitsunterricht kann durch die Aufnahme des Schulstandortes unter die Pflichtgegenstände erfolgen, was im Regelfall entsprechende Kürzungen an anderer Stelle nach sich zieht (Reich & Krumm 2013). Diese schulorganisatorisch sehr weitgehende Wahrnehmung und verantwortungsübernehmende Umsetzung der Mehrsprachigkeitsdidaktik reicht in der detaillierten, praxisorientierten Ausarbeitung von einer kompromisslosen Umsetzung des Unterrichtsfach Mehrsprachigkeit mit dem Fokus auf die Grundlagenvermittlung jeglicher Aspekte von sprachlicher Bildung (Edmondson & House 2003) bis hin zur vorbereitenden, curricular-organisierten Vermittlung von Techniken und grammatischen Kategorien des Sprachenlernens, um einzelsprachliche Lehr- und Lernprozesse zu unterstützen (Bausch & Helbig-Reuter 2003).

Neben der im vorhergehenden Praxisvorschlag beschriebenen Umsetzung mit Verantwortungsübergabe an die Sprachfächer in Mehrsprachigkeitsprojekten in der Schweiz, existiert dort in gewissen Kantonen auch die Möglichkeit, ein zweijähriges Zusatzfach auf Ebene der Sekundarstufe zu wählen, das als sprachenübergreifende Grundlagenwerkstatt im Sinne des Mehrsprachigkeitsunterrichts praktiziert wird (Reich & Krumm 2013). Von kleineren mehrsprachigkeitsdidaktischen Umsetzungen im Rahmen curricularer Festschreibungen in verschiedenen deutschsprachigen Regionen abgesehen, erhält die mehrmals wiederholte Forderung nach einem im Gegensatz zum traditionellen Unterrichtsfach offener gestalteten *Lernbereich Zweisprachigkeit* (Gogolin 1988) beziehungsweise einem *Lernbereich Begegnung mit Sprachen* auf Ebene des Grundschulbereichs sowie einem

Fach *Interkulturelle Sprachbetrachtung* im Rahmen höherer Schultypstufen durchaus beispielgebende Bedeutung (Gogolin 1994).

### **3 Die Lehrpläne**

Zur lehrplanbasierten Aktualisierung des *Curriculum Mehrsprachigkeit* werden im folgenden Teilkapitel vielfältige Aspekte der Curriculumforschung präsentiert und in Bezug auf das geplante Forschungsvorhaben eingeordnet und individuell operationalisiert. Das theoretische Fachwissen im Bereich des Forschungsfeldes zur Curriculumforschung ermöglicht in Verbindung mit dem im Folgenden ebenfalls vorgestellten Spezifika des österreichischen Bildungssystems – und damit Forschungen zum institutionellen Kontext Schule - eine zielorientierte und praxisorientierte Forschungsrealisierung. Die theoretische Verflechtung mit den anderen beiden Theoriekapiteln kann nicht nur die Einhaltung der wissenschaftlichen Gütekriterien des wissenschaftlichen Arbeitens gewährleisten und garantieren, sondern vor allem auch die inhaltliche Konsistenz sowie die variable Komplexitätsdiversität im Rahmen der Aktualisierung bestmöglich systematisieren und integrieren. Aus umfang- sowie ressourcenbedingten Einschränkungen wurde im Rahmen der vorliegenden Forschung darauf verzichtet, die grundlegende Notwendigkeit von Lehrplänen für die Gestaltung von Schule und Unterricht zu hinterfragen und mögliche alternative Modelle wissenschaftlich zu diskutieren. Außerdem muss an dieser Stelle die im Rahmen dieser Arbeit nicht zu leistende, kritische Untersuchung der Lehrplaninhalte und deren Abgleich mit dem aktuellen fachwissenschaftlichen Forschungsstand Erwähnung finden.

#### **3.1 Lehrplanforschung und Curriculumentwicklung**

Die Entwicklung von Lehrplänen, Richtlinien und weiteren bürokratisch-organisatorischen Rahmenbedingungen von Bildung sowie insbesondere die Etablierung der wissenschaftlichen Erforschung dieser Bereiche durch die Lehrplan- und Curriculumforschung führten längerfristig zu der Möglichkeit einer differenzierten und zielgenauen Beschäftigung mit Lehr- und Bildungsplänen, die im folgenden Kapitel genutzt und veranschaulicht wird.

Bereits diese einleitenden Worte zur Thematik der curricularen Forschungsentwicklung offenbaren die dringende und hier folgende Notwendigkeit der terminologischen Einordnung in diesem Kontext zur erfolgreichen Disposition der verwendeten Begrifflichkeiten im Rahmen dieser wissenschaftlichen Arbeit.

### 3.1.1 Terminologie

Nach Westphalen (1985) unterscheiden sich die Bedeutungen der Begriffe *Lehrpläne*, *Richtlinien* oder *Curricula* weder durch Inhalte oder Kategorien noch durch didaktische Strukturen, sondern vielmehr anhand der Funktionen für den Unterricht, der Entwicklungsprozesse der Pläne sowie dem „Grad der Verbindlichkeit“ (Westphalen 1985, 12). Unter Berücksichtigung dieser Kriterien können die betreffenden Termini folgendermaßen charakterisiert werden – wenngleich diese Unterscheidung genauso wie in der Forschungsliteratur auch in der vorliegenden Forschungsarbeit nicht durchgehend eingehalten werden kann (Neuner 2001).

**Lehrpläne** fallen in die Kategorie genereller Planungsinstrumente für den Unterricht, die funktionell-hierarchisch von staatlichen beauftragten Kommissionen entworfen und von staatlichen Organen beansprucht werden. Infolge des Inkrafttretens von Lehrplänen entsteht ein fakultativ-obligatorischer Verordnungsprozess, der in Bezug auf allgemeine Bildungsziele sowie Bildungsinhalte einen unidirektionalen Effekt auf die realen Unterrichtsinhalte staatlicher Bildungsinstitutionen bewirkt (Westphalen 1985).

**Richtlinien** stehen in sehr engem Zusammenhang mit den Lehrplänen und leiten ähnliche staatlich entwickelte und verordnete Rechtsansprüche für die Bildungspraxis ab. In der Funktion eines Steuerungsinstruments für staatliche Lehrpläne bilden die Richtlinien im Vergleich zu den Lehrplänen einen weniger dogmatisch-verordnenden Funktionsanspruch, sondern fungieren vielmehr in einer Orientierungsfunktion für grobe, stufenübergreifende Zielbeschreibungen (Westphalen 1985).

Der Begriff **Curriculum** kann terminologisch weit gefasst werden und meint in dieser Auslegung das ganzheitliche System von didaktischen Elementen zur Vermittlung und Aneignung von Unterrichtsinhalten sowie die Methoden und

Verfahren zur Überprüfung. Begriffsanalytisch enger gefasst meint *Curriculum* die Subdimension der planungsinstrumentellen Funktion als konkretes Produkt, das der konzeptionellen Planung und didaktischen Aufbereitung von Unterrichtsinhalten dient – zum Beispiel Planungsbeispiele oder professionell vorgefertigte und offiziell zugelassene Unterrichtsmaterialien inklusive Einsatzplanungen (Westphalen 1985). Der entscheidende Unterschied zu den anderen Begrifflichkeiten ist der Ausgangspunkt von vordefinierten und begründeten Lernzielen, welche die interne Kohäsion von Lehrzielen, Lehrmethoden und Überprüfungen herstellen und in Form konkreter Beispiele Zusammenhänge und Wirkungsparameter aufzeigen (Neuner 2001).

### 3.1.2 Konzeption und Funktion

Im Rahmen der Definition für einen **Lehrplan** sind drei charakteristische Grundelemente hervorzuheben:

- Festlegung übergreifender Bildungsziele [...]
- Festlegung und Abstufung der Lehrstoffe [...]
- Hinweise zur Unterrichtsmethodik. (Neuner 2001, 804)

Zur Konzeption von einem **Curriculum** werden folgende Elemente als elementar bezeichnet:

- Benennung der Zielgruppe und des Lernbereichs bzw. der Lernstufe, für die das Curriculum erstellt wird[,]
- Benennung der Arbeitsgruppe (Personen und Institutionen, die sie vertreten), die das Curriculum erstellt hat[,]
- Verdeutlichung der fachübergreifenden und fachspezifischen Hintergründe, die Anlaß [sic!] und Auslöser für die Curriculumarbeit sind[,]
- Formulierung der übergreifenden und fachspezifischen Zielsetzungen und Aufgaben des Unterrichts im Fach Deutsch als Fremdsprache im Rahmen der veränderten Bedingungen[,]
- Formulierung der Inhalte[:] Inhalte werden in Curricula oft in der Form von Katalogen bzw. Listen für den betreffenden Lernbereich bzw. die Lernstufe verfasst. Sie können sich u. a. beziehen auf: — Rollen, die sprachlich gemeistert werden sollen[,] — Gesprächssituationen[,] — Sprechakte (Intentionen für mündliche und schriftliche Mitteilung)[,] — Themen[,] — Textsorten[,] [...] — Inventare von Sprachmitteln z. B. [...] Wortschatzliste[,] Übersicht zur Grammatik[,] Hinweise zu Aussprache und Rechtschreibung [...]

- Hinweise zur Unterrichtsgestaltung[:] Sie können als methodische Prinzipien formuliert sein. Sie können sich aber auch auf konkrete Arbeitsbereiche des Unterrichts beziehen (z.B. Entfaltung der sprachlichen Fertigkeiten. (Neuner 2001, 804)

Angesichts des bildungspraktischen Bedarfs an klar definierten Zielen und Orientierungsparameter erfüllen die Vorgaben der institutionellen Behörden in Form der Lehrpläne traditionell unter anderem die folgenden Funktionen: Die Möglichkeit zur Vergleichbarkeit der Leistungen und Erträge des Unterrichts, eine Hilfestellungsfunktion für eine zeitgemäße Gestaltung ihrer täglichen unterrichtlich-pädagogischen Arbeit sowie eine Orientierungsfunktion hinsichtlich der Grundlagen für die Erstellung von Lehrmaterialien (Bausch 2003).

Aus der zu erfüllenden Funktion können nach Neuner (2001) passgenaue, zielgerichtete Kriterien zur Lehrplangestaltung abgeleitet werden, die konzeptionell für einen adäquaten Einsatz berücksichtigt werden müssen:

Das *Kriterium der Vergleichbarkeit* soll sicherstellen, dass eine gewisse Einheitlichkeit für die Lehrplangestaltung in bestimmten Kontexten – wie etwa unterschiedliche Schulformen, Niveaustufen, etc. – eingehalten werden kann und der praxisnahen Realisierung Rechnung getragen wird. Des Weiteren beinhaltet ein Lehrplan den oft nicht mehr auf den ersten Blick sichtbaren Prozess der Ausverhandlung und Legitimation (2.2), der im *Kriterium der Ausgewogenheit der Ansprüche* zum Vorschein kommt. Dieser diskursiv erarbeitete Aspekt sichert das Gleichgewicht zwischen den gesellschaftlichen und fachlichen Ansprüchen für den Lehrplan sowie den pädagogischen und personalen Ansprüchen (Neuner 2001).

Ein drittes Kriterium für die Lehrplangestaltung liegt in dem *Anspruch zur Wissenschaftlichkeit* der Lehrpläne. Die Lehrpläne sollen sowohl wissenschaftlich nachvollziehbar sein als auch in ihrer Konzeption und ihrer Durchführung auf fachlichen sowie didaktischen Erkenntnissen beruhen. Jene wissenschaftliche Korrektheit muss jedoch stets mit dem *Kriterium der Praktikabilität* im Einklang stehen und somit auf Basis der theoretischen Fundierung eine praktisch anwendbare Handlungsorientierung für den konkreten Lehrplaneinsatz darstellen. In Verbindung mit diesen beiden Kriterien weist das *Kriterium der Verständlichkeit* bei der Lehrplanerstellung

auf die Berücksichtigung des praktischen Ziels hin, wonach der Lehrplan insofern konzipiert und formuliert sein muss, dass ein klares Verstehen und eine barrierefreie Umsetzung des Unterrichts für den Lehrenden ermöglicht wird (Neuner 2001).

Eine entsprechende Übersetzung des Lehrplans in die Unterrichtspraxis obliegt unter anderem der Unterrichtsplanung, welche konkret von einer Vielzahl an Vorentscheidungen auf unterschiedlichen Ebenen abhängt und verschiedenste Faktoren zur Aktivierung, Steuerung und Beeinflussung der Unterrichtsstruktur und der Sprachenlernenden berücksichtigen muss. Die curricularen Einflüsse auf die Unterrichtsplanung sind in der folgenden Abbildung farblich hervorgehoben (Piepho 2001):

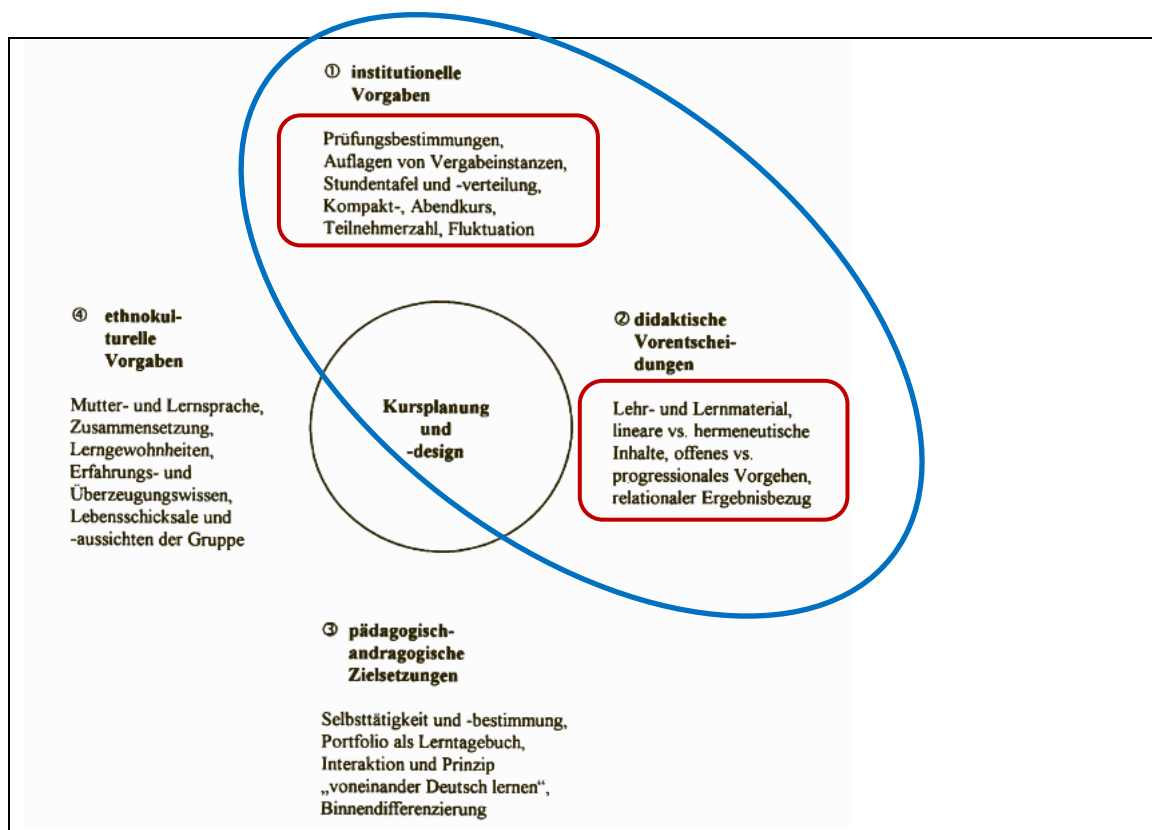


Abb. 2 Lehrplan und Curriculum in der Unterrichtsplanung (Piepho 2001, 836; bearbeitet)

Ein gängiges Argument aus dem Bereich der Einschätzungen aus der Lehrpraxis besagt, dass es eigentlich die Lehrwerke seien, welche den Unterricht entscheidend und nachhaltig beeinflussen. Wenn demnach diese Wahrnehmung aus dem Gesichtspunkt der konkreten Anwendung für viele Lehrende als zutreffend verifiziert wird, kann in den allermeisten Fällen davon

ausgegangen werden, dass an dieser Stelle auf eine mehrdimensionale, vertiefende Betrachtung des Lehrwerks verzichtet wurde. Das Lehrwerk fungiert nämlich im Idealfall tatsächlich als handfeste Rahmenkonzeption für die Unterrichtsgestaltung für die Lehrenden, wobei jedoch a priori mittels Lehrplänen ein Kontroll- und Orientierungsmechanismus für die Erstellung und Veröffentlichung von Lehrwerken stil- und inhaltsprägend ist. Im abstrakten Zwischenraum von Lehrplan und Lehrwerk kann das idealerweise nach Lehrplanbedingungen konstruierte Curriculum direkten oder indirekten Einfluss auf die Konzeption von Lehrwerken ausüben, indem es entweder den didaktisch-methodischen Rahmen des Fachunterrichts absteckt oder gar nicht so selten die Lehrwerke von den Autoren des Curricula selbst erstellt werden (Neuner 2001).

### 3.1.3 Entwicklung

Von entscheidender Bedeutung bei der Entwicklung eines Lehrplans sind zum einen die Vorstellungen und Funktionen für die Lehrpläne, welche grundlegend durch zwei unterschiedliche Verfahrenstechniken differenziert strukturiert werden können, und zum anderen die prozessbedingte Unterscheidung zwischen Lehrplan und Curricula. Traditionelle Lehrpläne werden nach dem Prinzip des **Analytischen Verfahrens** gestaltet und haben ihren Zweck in der Erfüllung eines groben fachspezifischen Ziels. Diese für die Lehrpläne prototypische Form der Darstellung legt den Fokus auf die einzelnen Bereiche der Lerninhalte und übergibt die didaktisch-pädagogische Ausgestaltung an die Curricula- und Lehrwerksautoren sowie die ausführenden Lehrenden. Im Gegensatz dazu werden fächerübergreifende oder integrative Curricula mithilfe des **Synthetischen Verfahrens** entwickelt und haben zum Ziel, ganzheitliche und übergreifende Lernziele zu erfüllen, die vielfältige Aspekte der Lehrplaninhalte abdecken können. Zum Beispiel können die Befähigung und die Förderung von mehrsprachigen Können und Handeln ein ganzheitliches Lernziel darstellen, welches wiederum durch die detaillierte Angabe von zu erfüllenden Fertigkeiten, Handlungen oder Aufgabenstellung bearbeitbar wird (Neuner 2001).

Der **Entwicklungsprozess eines Lehrplans** kann als sehr stringent und normativ bezeichnet werden, da diese Lehrpläne einerseits eindeutige Vorgaben hin zu einem Sollzustand formulieren und andererseits in ihren jeweiligen Fassungen einen integralen Bestandteil der verknüpften gesellschaftlichen, politischen sowie institutionellen und fachspezifischen Systeme zum Zeitpunkt der Erstellung und Veröffentlichung darstellen (2.2) (Neuner 2001).

Der **Entwicklungsprozess eines Curriculums** beginnt in der Regel unter den durch die Lehrpläne vorgegebenen inhaltlichen Rahmenbedingungen und muss mit den Grobzielen dieser Lehrpläne korrespondieren, um unter anderem das Kriterium der Praktikabilität und weitere Kriterien für ein Curriculum erfüllen zu können. Noch vor der Auseinandersetzung mit diesen Rahmenbedingungen hat die Curriculumentwicklung einen fachlich-motivationalen Ausgangspunkt in der hypothetischen Frage, welcher Anspruch beziehungsweise welches Bedürfnis zur Schwerpunktsetzung und Gestaltung des Curriculums geführt hat beziehungsweise langfristig weiterführen wird (Neuner 2001).

Eine chronologische Vorgehensweise bei der Entwicklung von Curricula bilden unter der Berücksichtigung der lebenspraktischen und pragmatischen Argumentationen die folgenden Verfahrensschritte nach Hentig (1970):

1. Aufstellung von Hypothesen über sinnvolle und nötige Lernziele [...],
2. Bestimmung der Ziele (aims and objectives) durch Konsens,
3. Wahl der Mittel und Verfahren auf diese Ziele hin,
4. Entwicklung und Erprobung der konkreten Unterrichtsvorgänge, -situationen und -materialien,
5. Rückkoppelung der Erfolge an die Zielbestimmung und deren Korrektur. (Hentig 1970, 24)

Für eine ganzheitliche und nachhaltige Curriculumentwicklung ist es notwendig, dass nicht nur auf die Festschreibung und Ausformulierung von Lehr- und Unterrichtszielen fokussiert wird, sondern auch die praktische Kontrolle und flexible Adaptionsmöglichkeit in der Praxis eine große Rolle spielen. Die symbiotische Abhängigkeit und die Beeinflussungen der unterschiedlichen Ebenen von Zielen, Methoden, Kontrollen und Anpassungen im Prozess der Curriculumentwicklung ergeben den nachhaltigen Anspruch, dass Curricula – je nach spezifischen Rahmenbedingungen - transformativ und adaptiv ausgestaltbar sein sollen (Neuner 2001).

### 3.1.4 Aktualisierung

Während durch die Definitionsversuche der Basisterminologien dieser Arbeit bereits sichtbar wird, dass die Entwicklung eines Curriculums auf vielen verschiedenen Ebenen abläuft und korrelierende Dimensionen dabei berücksichtigt werden müssen, soll an dieser Stelle der theoretischen Fundierung ein erkenntnistheoretischer Exkurs Platz finden, um die forschungsrelevante Frage zu erläutern, warum Curricula überhaupt immer wieder überarbeitet und aktualisiert werden müssen.

Die Notwendigkeit der Aktualisierung und Neugestaltung bildungspolitischer Prozesse und Rahmenbedingungen kann mit einem historisch-diachronen Blick erklärt werden, indem etwa ein staatlich entwickelter und verordneter Lehrplan im Idealverständnis stets als gesellschaftlich ausgehandelter Kompromiss zur Bewältigung von Bildungsherausforderungen zu verstehen ist und dadurch an gesellschaftspolitische Veränderungen angepasst werden sollte (Neuner 2001).

Es können dahingehend nach Neuner (2001) die folgenden vier miteinander verknüpften Ebenen identifiziert werden, welche reziprok auf die motivationalen Faktoren zur Curriculum-, Richtlinien- und Lehrplanarbeit wirken:

- Die **übergreifende gesellschaftliche Ebene** beschreibt den zuvor bereits angedeuteten Einfluss staatspolitischer Konstruktionsmechanismen im Bereich der Bildung. Demzufolge ist es zwar möglich, dass ein verordneter Lehrplan einen pluralistisch ausverhandelten Konsens oder Kompromiss

widerspiegeln kann, aber auch dass in Konsequenz dessen das kompromisslose Durchsetzen einer Weltanschauungen der politischen Mehrheit auf dieser Ebene sichtbar werden kann.

- Auf der **institutionellen Ebene** werden die auf der ersten Ebene entwickelten Verordnungen in die institutionelle Bildungspraxis übersetzt, indem Bildungsvorstellungen, Bildungsziele und Prioritätensetzungen die konkrete Ausgestaltung des Unterrichts beeinflussen. Diese mehrdimensionale Wirkung zeigt sich zum Beispiel in Form von inhaltlichen und didaktischen Hinweisen, die in den Lehrplänen richtliniengeleitet erklärt und begründet werden.
- Neue Erkenntnisse sowie Revidierungen von vorhandenem Fachwissen können auf der **fachlichen Ebene** als Veränderungsfaktoren für die Curriculumentwicklung als wirkmächtig klassifiziert werden. Kennzeichnend dafür sind etwa im Fremdsprachenunterricht zeitverzögerte, curriculare Reaktionen auf Neuerungen bei fach einschlägigen Vermittlungs- und Beschreibungsmethoden, die zum Teil zu ganzheitlichen Transformationen im Bereich der didaktisch-methodischen Vorgehensweisen geführt haben.
- Auf der untersten Ebene der potentiell-faktoriellen Aktualisierungsebenen befindet sich die im weiteren Verlauf auch auf Ebene der institutionellen Rahmenbedingungen angesprochene **unterrichtliche Ebene**, welche in Form von allgemeinen Prinzipien zur Unterrichtsmethodik konzipiert sein kann oder auch die unterrichtliche Praxis nach bestimmten Aspekten realisiert. Im Fall des zuvor bearbeiteten Beispiels des Fremdsprachenunterrichts könnten diese Aspekte zum Beispiel die unterschiedlichen sprachlichen Fertigkeiten darstellen.

Das in dieser Forschung elaborierte Aktualisierungsvorhaben eines Curriculums ist ein klassisches und prototypisches Beispiel dafür, wie intensiv die unterschiedlichen Ebenen der curricularen Rahmenbedingungen und Wirkungsmechanismen miteinander verknüpft sein können (Neuner 2001). Dementsprechend können im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit gesellschaftspolitische Veränderungsprozesse anhand von institutionellen Reformvorhaben klassifiziert werden, die wiederum unmittelbar von fachlichen Entwicklungen beeinflusst werden und einen finalen, direkten Effekt auf die unterrichtliche Ebene ausüben können.

## **3.2 Mehrsprachigkeit und Bildungspläne in Österreich**

Zur basistheoretischen Fundierung der vorliegenden wissenschaftlichen Arbeit ist es notwendig, die österreichspezifischen Rahmenbedingungen hinsichtlich des Bildungssystems und der sprachbezogenen Bildungsanliegen in ihren Grundzügen anzuführen, um diese forschungsspezifisch integrieren zu können. Im Sinne des Forschungsinteresses der Aktualisierung eines Curriculums zur Mehrsprachigkeitsförderung soll daher insbesondere die *institutionelle Ebene* und die *übergreifende gesamtgesellschaftliche Ebene* erforschbar werden, indem sie mit den nationalen Bildungszielen und den intendierten Auswirkungen veranschaulicht und abgeglichen werden. Als Fokusaspekte für diese Beschäftigung dienen mit Blick auf die Forschungsziele dieser Arbeit die bildungspolitischen Intentionen und Ausführungen zu Mehrsprachigkeit, Interkultureller Bildung und Sprachförderung (Neuner 2001).

### **3.2.1 Bildungsanliegen: Sprachliche Bildung**

Als „Schlüssel für mehr Bildungsgerechtigkeit im Schulsystem und zur erfolgreichen Nutzung vorhandener Potenziale“ werden unter dem Bildungsanliegen Sprachliche Bildung „Gute Sprachkenntnisse“ angeführt. Sprachliche Bildung ist nach den Beschreibungen des Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung „als übergreifendes Bildungsanliegen“ zu verstehen, welches sowohl aus der Förderung der Unterrichtssprache Deutsch, dem bildungssprachlichen Kompetenzaufbau als auch aus der gezielten Lesekompetenzförderung besteht (BMBWF<sup>2</sup>).

In dem für das Forschungsinteresse dieser Arbeit noch wichtigeren Satz innerhalb der Beschreibung des Bildungsanliegen formuliert das BMBWF (o.J.), dass sprachliche Bildung darüber hinaus „die gesamte sprachliche Vielfalt, also den Bereich der Erst-, Zweit-, Herkunfts-, Fremd- und Minderheitensprache“ (BMBWF<sup>2</sup>) umfasst.

Im weiteren Verlauf der Darstellung des Bildungsanliegens sprachlicher Bildung wird unter dem Stichwort Fremdsprachenlernen explizit die „Bedeutung des Fremdsprachenlernens und der Förderung der vorhandenen Mehrsprachigkeit“ (BMBWF<sup>2</sup>) hervorgehoben.

Das BMBWF (o.J.) erkennt des Weiteren im Absatztext „Mehrsprachigkeit und Erstsprachenunterricht“ (BMBWF<sup>2</sup>) die Realität einer mehrsprachigen österreichischen Gesellschaft und einer gelebten Mehrsprachigkeit an österreichischen Schulen an. Beschreibungen der alltagskontextualen Mehrsprachigkeitsverwendung von Schüler\*innen in Österreich leiten in jenem Text des BMBWF zielführend zu einem der für diesen Kontext zuständigen Förderbereich – den „Erstsprachenunterricht“ – über (BMBWF<sup>2</sup>).

### **3.2.2 Bildungsinitiative: Mehrsprachigkeitsförderung**

Um der Tatsache gerecht zu werden, dass „der (schulische) Alltag in Österreich von sprachlicher Vielfalt geprägt“ ist und „zahlreiche Schülerinnen und Schüler [...] zwei- oder mehrsprachig“ (BMBWF<sup>3</sup>) aufwachsen, fördert das österreichische Bildungssystem die vorhandenen mehrsprachigen Potenziale im Rahmen des Deutsch- und Fremdsprachenunterrichts sowie durch das zweisprachige Minderheitenschulwesen und in Form von bilingualen Schulformen (BMBWF<sup>3</sup>).

Der Erstsprachenunterricht in der Schule ist dafür zuständig, die sprachlichen Kompetenzen der Schüler\*innen „in ihrer Erst-, Zweit- bzw. Alltags- und/oder Familiensprache zu stärken“ (BMBWF<sup>3</sup>). Somit bildet der Erstsprachenunterricht in der Schule einen grundlegenden Bestandteil der Mehrsprachigkeitsförderung in Österreich und trägt nachhaltig auch intendiert „zu einer mehrsprachigen Identitätsentwicklung“ bei (BMBWF<sup>3</sup>).

Für vertiefende Informationen zum Thema Mehrsprachigkeit verweist das BMBWF auf die Webseite *schule-mehrsprachig.at* des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums (BMBWF<sup>3</sup>), wo Mehrsprachigkeit als wertvolle Ressource beschrieben wird, die unter linguistischen Gesichtspunkten unbedingt für das Zweit- und Fremdsprachenlernen genutzt werden sollte. Gleichzeitig behandelt die Informationsseite zu „Mehrsprachigkeit & Migration“ (ÖSZ<sup>1</sup>) reflektierend auch die Herausforderungen, denen mehrsprachige Schüler\*innen – je nach Erstsprache und der erstsprachlichen Kompetenz – in Österreich innerhalb des schulischen Alltags gegenüberstehen (ÖSZ<sup>1</sup>).

Neben den spezifischen Ausformungen der Mehrsprachigkeitsförderung durch das zweisprachige Minderheitenschulwesen und bilinguale Schulformen

betont das BMBWF (o.J.) den sprach- sowie kultursensiblen Umgang mit sozialer, kultureller und sprachlicher Vielfalt in der Schule. Um dieses Ziel zu erreichen, ist *Interkulturelle Bildung* seit 1992 in den Lehrplänen enthalten und seit 2023 ein fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip mit inhaltlichen Bezügen in zahlreichen Fachlehrplänen (BMBWF<sup>3</sup>).

Um die Zieldimensionen im Bereich Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung erreichen zu können, arbeiten Expert\*innen dieser Bereiche im Auftrag des BMBWF daran, Initiativen für die fachspezifische Professionalisierung und Qualitätsentwicklung im einschlägigen Bereich der Lehre, Forschung sowie in der Beratung voranzutreiben: Für die Weiterentwicklung eines Netzwerks zur Bündelung von Wissen, Kompetenzen und Ressourcen ist in Österreich vor allem das Zentrum Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM) an der Pädagogischen Hochschule Steiermark zuständig (BMBWF<sup>3</sup>). Als unterstützendes *Fachinstitut für Sprachlernen und -lehren* verantwortet das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) die Innovation von Instrumenten, Materialien sowie Fort- und Weiterbildungsprogramme in den Bereichen Deutschförderung, Lesen und Sprachsensibler Unterricht (ÖSZ<sup>2</sup>).

### **3.2.3 Bildungsziel: Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit**

Als unmittelbarer Anknüpfungspunkt politisch-institutioneller Bekenntnisse wird an dieser Stelle auf das *Wirkungsziel 2* der offiziell publizierten Hauptziele des österreichischen Bildungssystem verwiesen (BMBWF<sup>1</sup>):

Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit im Bildungswesen (Wirkungsziel 2) [:] Das Potential der österreichischen Bevölkerung ist nur dann voll entfaltbar, wenn das Bildungssystem den differenzierten Anforderungen der Schülerinnen und Schüler, ihren unterschiedlichen Talenten und Begabungen, ihren Interessen und gegebenenfalls ihrem Förder- und Aufholbedarf Rechnung trägt. [...] Deshalb kommt der Förderung der individuellen Begabungen und Leistungspotenziale sowie der Entwicklung von herausragenden Laufbahnen, aber auch den Fördermaßnahmen an Schulen mit geringen Leistungsergebnissen besondere Bedeutung zu (BMBWF<sup>1</sup>).

Unter dem in diesem publizierten bildungspolitischen Wirkungsziel des Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung können in den

Verweisen und Zielvorhaben für den Aspekt der Chancengerechtigkeit unterschiedliche Herausforderungen und Schwerpunkte abgelesen werden:

Die Beschreibung der Verantwortungsübernahme des Bildungssystems für die Herausforderung des akkuraten Umgangs mit den „differenzierten Anforderungen der Schülerinnen und Schülern“ sowie „ihren unterschiedlichen Talenten und Begabungen“ (BMBWF<sup>1</sup>) geben einen forschungsrelevanten Anlass, diese Wirkintentionen mit dem Aspekt der Mehrsprachigkeitsförderung sowie den Aspekten der Interkulturellen Bildung zu bearbeiten. Jene differenzierte Anforderungen sowie die Förderung der Talente und Begabungen bilden den entscheidenden Ausgangspunkt für die Notwendigkeit eines aktuellen und auf die neuesten institutionellen Rahmenbedingungen abgestimmten Curriculums für Mehrsprachigkeitsförderung.

Für die bildungspolitische Ausgestaltung der Sprachförderung hingegen kann der als besonders bedeutend beschriebene Anspruch „der Förderung der individuellen Begabungen [...] aber auch de[r] Fördermaßnahmen an Schulen mit geringen Leistungsergebnissen“ (BMBWF<sup>1</sup>) hervorgehoben werden. Auch an dieser Stelle lässt sich ein forschungsspezifischer Zusammenhang herstellen, indem durch die Bereitstellung einer Aktualisierung des Curriculum Mehrsprachigkeit ein Beitrag zu dieser Teilzielintention geleistet werden kann.

## **4 Konzepte zur Mehrsprachigkeitsförderung**

In Kombination mit dem ersten theoretischen Teilkapitel zu dem betreffenden Mehrsprachigkeitscurriculum selbst (2) sowie dem zweiten Theoriekapitel zur näheren Betrachtung von Curricula und Lehrplänen (3) und deren Bezüge für die vorliegende Forschung ergänzt das an dieser Stelle folgende Theoriekapitel ausgewählte Konzepte, Modelle und Theorien, die integrativ für das *Curriculum Mehrsprachigkeit* (Reich & Krumm 2013) sowie für die vorliegende Aktualisierung eine forschungsprägende Rolle einnehmen. Neben der Begriffsdefinitionen und Vorstellungen der Konzepte werden auch die mehrsprachigkeitsdidaktischen Besonderheiten sowie ihre Verbindungen untereinander herausgearbeitet, um diese im weiteren Verlauf der Forschung

zielgenau und mit höchstmöglicher wissenschaftlicher Korrektheit anwenden zu können.

Diese [im Kapitel 4 Konzepte zur Mehrsprachigkeitsförderung vorgestellten] Forschungs- und Entwicklungsstränge verstehen sich selbst als Reformansätze, die die Didaktik eines klassischen, kommunikativ orientierten Sprachunterrichts nach unterschiedlichen Richtungen hin erweitern wollen. (Reich & Krumm 2013, 79)

## **4.1 Language Awareness**

Der Ansatz der Language Awareness fördert die bewusste Beschäftigung mit Sprache und wurde in seinen Ursprüngen für die Auseinandersetzung mit Fremdsprachen entwickelt. Die ersten praxisorientierten Projekte, die im Sinne des Language Awareness Ansatzes in Großbritannien in den 1980er Jahren umgesetzt wurden, trugen mit ihren innovativen und vorbildlichen Themensetzungen - „Sprachenvielfalt im sozialen Nahraum, Verschiedenheit der Sprachen, Sprache und Alltagskultur, Spracherwerb und Sprachwandel, Sprachen der Welt“ (Reich & Krumm 2013, 79) – mitunter dazu bei, dass in den darauffolgenden Jahrzehnten in vielen Ländern Europas konkrete Einflüsse des Ansatzes in zahlreichen Projekten und Reformen zu erkennen waren und bis heute sind (Reich & Krumm 2013).

Die Definition von Language Awareness wurde von den ursprünglichen Begründer\*innen in Großbritannien ambitioniert konzeptualisiert:

a person's sensitivity to and conscious awareness of the nature of the language and its role in human life. (Donmall 1985, 7).

Im weiteren Verlauf des Forschungsfeldes kann die Kontextualisierung von Sprachen anhand sozialer, politischer und kultureller Faktoren als dominante Weiterentwicklung im Zusammenhang mit dem Language Awareness Ansatz identifiziert werden. Für den Prozess dieser Differenzierung zur Befähigung und Implementation von Language Awareness rücken neben affektiven Aspekten (Motivation und Assoziationen beim Fremdsprachenlernen), kognitiven Aspekten (Regeln, Kategorien und Muster beim Fremdsprachenlernen) und sozialen Aspekten (Mobilität, Diversität und Interkulturalität) insbesondere auch Aspekte der Macht und Hegemonie (innerhalb politischer Diskurse und politischer Beziehungen) sowie Aspekte

der Leistung und Performanz (Sprachgebrauch, Kommunikationsstrategien und Kompetenz über Sprache zu sprechen) in den primären Blick der Analysen und Reflexionen über Sprache (Komorowska 2022).

Mit Blick auf die Bezüge des Ansatzes für das *Curriculum Mehrsprachigkeit* sind an dieser Stelle die sprachpädagogischen Entwürfe von Gogolin (1988) für die Bildungssysteme in Deutschland hervorzuheben, in welchen sowohl ein zweisprachiger Unterricht als auch eine spezifische Förderung der zweisprachigen Ressourcen als Zielintention eingebettet sind (Reich & Krumm 2013).

Für den deutschen Kontext nimmt Language Awareness neben Gogolins Konzept einer multikulturellen Schule (1988) zunächst vor allem in der Diskussion um frühen Fremdsprachenunterricht einen gewissen Raum ein: Ein in den 1990er-Jahren im Bundesland Nordrhein-Westfalen erprobtes Konzept der *Begegnung mit Sprachen in der Grundschule* wurde unter Beeinflussung des Language Awareness Ansatzes so konzipiert, dass die Kinder zum einen intrinsisch motiviertes Interesse an Sprachen und derer Erweiterung entwickeln und zum anderen der begegnende Charakter mit Sprachen zu einem differenzierten und bewussteren Umgang mit der eigenen Erstsprache führen soll (Reich & Krumm 2013).

Zwei weitere mit dem Konzept der Language Awareness verbundene Projekte, die in deren praxisorientierter und formal systematisierter Umsetzung vorbildlichen Charakter für die weitere Entwicklung des *Curriculum Mehrsprachigkeit* innehaben, befinden sich auf kollaborativer Ebene der Europäischen Union. Bei dem Projekt *Evlang* arbeiten Lehrende aus mehreren europäischen Ländern – Schweiz, Österreich, Frankreich, Italien, Spanien – an der Ausarbeitung, Umsetzung und Eingliederung von Unterrichtsvorschlägen und -materialien mit dem Fokus auf entdeckendes Lernen innerhalb des Language Awareness Ansatzes. Das *Europäische Fremdsprachenzentrum* in Graz koordinierte in der Folge eine Ausweitung des Projekts auf insgesamt 16 europäische Länder, wodurch eine große Anzahl an Unterrichtsmaterialien und Publikationen im Zusammenhang mit Language Awareness entstanden ist (Reich & Krumm 2013).

Hinsichtlich eines Versuchs der Definition können einzelne fundamentale Bestandteile von Language Awareness nach Reich & Krumm (2013) beispielhaft wie folgt charakterisiert werden:

- Der Ansatz tangiert aufgrund des ganzheitlichen Anspruchs nicht nur die erstsprachliche Didaktik der Bildungs- und Nationalsprachen, sondern immer auch die Didaktiken der Fremdsprachen.
- Der Ansatz berücksichtigt im Gegensatz zu einigen anderen Konzepten auch Minderheitensprachen, Migrant\*innensprachen sowie Varietäten und kennzeichnet sich ganz allgemein durch interkulturelle Sichtweisen. Aufgrund dessen kann Language Awareness eine unterstützende Brücken- oder Verbindungsfunktion zwischen Erst- und Fremdsprache einnehmen.
- Der Ansatz ist dauerhaft konzeptionell mit dem Konzept der *Interkulturellen Deutschdidaktik* (2.3.3) verknüpft und prägte die Entwicklung dieser entscheidend mit.
  - [Der Ansatz] umfasst [unterrichtliche] Elemente der metasprachlichen Kommunikation, der Erkundung sprachlicher Vielfalt, der Selbstreflexion der Sprachenlernenden und des entdeckenden Lernens über Erscheinungen der Sprachsysteme. (Reich & Krumm 2013, 82)

### **Überblick: Language Awareness**

Innerhalb des forschungsgegenständlichen *Curriculum Mehrsprachigkeit* beeinflusst der Language-Awareness-Gedanke alle im folgenden vorgestellten Konzepten, Theorien und Modellen in unterschiedlicher Intensität – wie etwa die Interkulturelle sprachliche Bildung in Form des *Sprachsensibilisierenden Unterrichts* (4.3.2) oder die *Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen* (4.4.) in dessen universalistischen Verständnis von Sprachenlernen. Exakt diese prinzipielle Offenheit für alle Sprachen findet sich ebenfalls in den *pädagogischen Zielen des Curriculums* (2.3.2) wieder und bezieht explizit nicht nur National-, Bildungs- und Herkunftssprachen mit ein, sondern öffnet den Bezugskreis der Mehrsprachigkeitsdidaktik auch für Nicht-Standard-Varietäten, Soziolekte und selbst für das klassische Latein. Ein weiterer Verweis auf Language-Awareness-Konzepte ist in den curricularen Formulierungen zur Sprachlernkompetenz im Bereich der *kognitiven und*

*metakognitiven Zielsetzungen (2.3.1)* identifizierbar, wonach die Zuordnung von Kommunikationssituationen und Sprecher\*innen bei der bewussten Erkundung von Sprachen eine eindeutige und themenübergreifende Überschneidung darstellt (Reich & Krumm 2013).

## **4.2 Fremdsprachendidaktik**

Im Verlauf der europäischen und weltwirtschaftlichen Öffnungsprozesse nach 1990 wurde im Bereich der Fremdsprachendidaktik eine Überwindung des monolingualen Habitus wahrnehmbar, welche mittel- und langfristig zur Diversifizierung und Legitimierung von interkulturell angelegten Fremdsprachenangeboten geführt hat. Die unter anderem auch durch das Konzept der *Language Awareness (4.1)* beeinflussten, zugrundeliegenden Modelle und Theorien für diese fremdsprachendidaktischen Angebote variieren zwischen der Nutzung von miteinander verwandten Sprachen im Sprachlernprozess (*4.2.2 Interkomprehensionsdidaktik*), der allgemeinen und von einer Sprachverwandtschaft unabhängigen Zuhilfenahme der zuvor erworbenen Sprachen (*4.2.3 Tertiärsprachendidaktik*) sowie der Berücksichtigung des gesamten Sprachenangebots je nach kulturellen Kontext während des Fremdsprachenlernens (*4.2.1 Mehrsprachige und pluri-kulturelle Kompetenz*) (Reich & Krumm 2013).

### **4.2.1 Mehrsprachige und pluri-kulturelle Kompetenz**

Die Förderung der Herausbildung und Erweiterung der sogenannten *mehrsprachigen und pluri-kulturellen Kompetenz* zur Nutzung von Synergieeffekten zwischen Sprachkenntnissen sowie Spracherfahrungen innerhalb des individuellen Kontext für die kommunikative Kompetenzbildung beinhaltet einen zentralen und prägenden Bedeutungscharakter für alle Mehrsprachigkeitskonzepte in der *Fremdsprachendidaktik (4.2)* wie auch für andere curriculare Überlegungen zur Mehrsprachigkeitsförderung (Reich & Krumm 2013).

Das Konzept einer mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz [...] tendiert [im Gegensatz zu herkömmlichen, additiven Sprachlernkonzepten] dazu, [...] in Betracht zu stellen, dass ein Mensch nicht nur über eine Ansammlung von eigenständigen und voneinander getrennten Kommunikationskompetenzen verfügt, je nachdem, welche Sprachen man kennt, sondern vielmehr über die einzige mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz, die das ganze Spektrum der Sprachen umfasst, die einem Menschen zur Verfügung stehen. (Trim et al. 2001, 163)

Jene mehrsprachige und pluri-kulturelle Kompetenz wurde im Rahmen der *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (2001) sowie in weiteren zu dieser Zeit entwickelten Rahmenkonzeptionen handlungsleitend berücksichtigt und prägt seither die Forschung und Weiterentwicklung im Bereich der Mehrsprachigkeitskonzepte in der Fremdsprachendidaktik (Reich & Krumm 2013).

Jene als pädagogisches Instrumentarium konzipierten Rahmenkonzeptionen der *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (2001) – die jedoch zielleitend keine Mehrsprachigkeitskompetenzen beinhalten, sondern Sprachbewusstsein, Sprach austausch und eigenständiges Sprachenlernen fördern und anleiten – umfassen jedoch stets die folgenden als mehrsprachige und pluri-kulturelle Kompetenz komprimierbaren Grundsätze:

- Lehren und Lernen jeder einzelnen Sprache immer auch im Zusammenhang mit dem gesamten Sprachenangebot [zu sehen]
- [...] die Spracherfahrungen eines Menschen in seinen kulturellen Kontext [zu erweitern]
- [...] die Rolle mehrerer Sprachen bei der allgemeinen sprachlichen Erziehung [zu berücksichtigen]. (Reich & Krumm 2013, 83)

Der Aufbau eines mehrsprachigen und pluri-kulturellen Repertoires sowie die damit verbundene Kompetenz zur Kommunikation im Kontext kultureller Heterogenität bilden die oberste Priorität innerhalb des Bereichs der Kompetenzen in der Konzeption der zweidimensionalen *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA)*. Diese beiden Deskriptoren können in einer weiteren umfassenden Systematisierung des Referenzrahmens hinsichtlich sprachlicher und kultureller Ziele weiter vielfach

unterteilt werden und ermöglichen detaillierte Kompetenzabstufungen zur kommunikativen Sprachaktivität (Reich & Krumm 2013).

Diese bildungspolitischen sowie pädagogisch-didaktischen Orientierungen der betreffenden Referenzrahmen entlang der mehrsprachigen und pluri-kulturellen Kompetenz befürworten nachhaltig und langfristig die konzeptionelle Verwendung der Referenzrahmen für die Erarbeitung und Aktualisierung des Curriculums zur Mehrsprachigkeitsförderung im schulischen Unterricht. Deskriptoren sowie Ziel- und Kompetenzbeschreibungen innerhalb des *Curriculum Mehrsprachigkeit* überschneiden sich mit dem Konzept der mehrsprachigen und pluri-kulturellen Kompetenz insbesondere in Bezug auf die ziel- und praxisorientierte Ausdifferenzierung der mehrsprachigen Kommunikationskompetenz im Kontext kultureller Heterogenität (Reich & Krumm 2013).

Derartige Kompetenzüberschneidungen zwischen der mehrsprachigen und pluri-kulturellen Kompetenz liegen zum Beispiel an folgenden Anknüpfungspunkten vor

- die Kompetenz, die eigenen interkulturellen und plurilingualen Erfahrungen zu nutzen,
- die Kompetenz, im interkulturellen Kontext systematische und kontrollierte Lernprozesse zu initiieren,
- die Kompetenz zur Konfliktlösung,
- die Aushandlungskompetenz,
- die Kompetenz der Sprachmittlung[,] [...]
- die Adaptationskompetenz; [...]
- die Kompetenz zum Perspektivenwechsel,
- die Kompetenz, dem sprachlich und/oder kulturell Unvertrauten einen Sinn zu geben,
- die Kompetenz der Distanzierung,
- die Kompetenz, die eigene kommunikative Situation oder eine Lernsituation und die anhängigen Aktivitäten kritisch zu analysieren, [...]
- die Kompetenz, Alterität in ihren Unterschieden und Ähnlichkeiten zu erkennen. (Reich & Krumm 2013, 119-120)

### **Überblick: Mehrsprachige und pluri-kulturelle Kompetenz**

Zusammenfassend sind alle hier angeführten Teilkompetenzen Bausteine eines mehrsprachigen und pluri-kulturellen Repertoires sowie einer

Kompetenz zur Kommunikation im Kontext kultureller Heterogenität und eignen sich - als Teil der dem *Curriculum Mehrsprachigkeit* zugrundeliegenden Referenzrahmen - ideal als Weiterentwicklungs- und Orientierungsbeschreibungen für praxisnahe und anwendungsorientierte Unterrichtsmaterialien zur Mehrsprachigkeitsförderung. Während einzelne Teilkompetenzen in den umgesetzten Handlungsanleitungen ineinander verschmelzen und nur mehr im Wissen über die Ausgangsdeskriptoren zu erkennen sind, erleben andere - wie etwa die kritische Analysekompetenz - eine prioritäre Renaissance innerhalb aktueller bildungswissenschaftlicher Veröffentlichungen. Wiederum andere Kompetenzbausteine der angeführten Kompetenzbeschreibungen – wie hier der situative Perspektivenwechsel – nehmen durchgängig nachvollziehbare Funktionen innerhalb des forschungsleitenden Mehrsprachigkeitscurriculums ein (2.4 *Projektstruktur*) (Reich & Krumm 2013).

#### **4.2.2 Interkomprehensionsdidaktik**

Eine gängige - auf den kumulativen Ausarbeitungen der deutschsprachigen romanistischen Didaktik beruhende – Definition des Prinzips der Interkomprehension bezeichnet diese als

Fähigkeit, in einer Gruppe von Sprachen, die einen gemeinsamen Ursprung haben, kommunizieren zu können. (Klein & Stegmann 2000, 7)

Historisch betrachtet handelt es sich bei dem Phänomen, eine Fremdsprache verstehen zu können, ohne diese erworben oder erlernt zu haben, um eine bereits in der Antike dokumentierte Beobachtung, in der festgehalten wurde, dass Einwohner\*innen sehr ausgedehnter Gebiete zwar „fast dieselbe Sprache“ (Meißner 2020, 25) sprechen, es sich aber dabei um diatopische Varietäten eines spezifischen philologischen Kontinuums handelt (Meißner 2020).

Die Interkomprehensionsdidaktik konnte in Europa in erster Linie durch jahrzehntelange Internationalisierung und insbesondere in Folge des europäischen Zusammenschlusses und der Erweiterung der Europäischen Union profitieren. Aufgrund der veränderten Ausrichtung des

Fremdsprachenunterrichts in weiten Teilen Europas mit der Intention einer Kompetenz zur Kommunikation in der Zielsprache und dem Bekenntnis der Europäischen Union, dass EU-Bürger\*innen neben der Erstsprache mindestens zwei weitere EU-Sprachen lernen können sollen, erlebte das Konzept der Interkomprehension einen Förder- und Entwicklungsaufschwung mit dem langfristigen Ergebnis zahlreicher Projekte (Meißner 2020).

Die mehrsprachigkeitsdidaktischen Vorzeigeprojekte werden unter dem für die betreffenden Projektanliegen im Bereich der sprachenfamilienübergreifenden Interkomprehensionsdidaktik initiierten Neologismus *Eurokomprehension* zusammengefasst. Das *Eurokomprehensionskonzept* ist der Versuch einer europäischen Mehrsprachigkeitsdidaktik, die Vielzahl an Sprachen innerhalb der EU-Mitgliedsstaaten in Form der drei großen Sprachfamilien durch interlinguistische Mehrsprachigkeitsprojekte effizient und langfristig zu fördern (Meißner 2004):

- ***EuroComRom*** für romanische Sprachen
- ***EuroComSlav*** für slawische Sprachen
- ***EuroComGerm*** für germanische Sprachen

***EuroComDidact*** bezeichnet die Begleitung der sprachübergreifenden Projekte im Sinne der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung (Meißner 2004). Als vermittlungswissenschaftliche Komponente des EuroCom-Komplexes fungiert die didaktische Begleitung vorrangig in Form des Optimierens der Möglichkeiten zur sprachenübergreifenden Interkomprehension, wofür durch transversaldidaktische Verfahren einzelsprachliche Didaktiken miteinander vernetzt und nutzbar gemacht werden (Meißner 2003).

Jener sprachdidaktische Nutzen des Interkomprehensionsunterrichts konnte anhand explorierter Forschungsprojekte – wie etwa der Fallstudie (Bär 2009) mit Schüler\*innen von der 8. bis zur 10. Schulstufe – potentiell nachgewiesen werden und zeigt sich beispielhaft in folgenden Erkenntnissen:

### ***Interkomprehensionsunterricht ...***

- ... sensibilisiert für die Bedeutsamkeit (guter) sprachlicher Vorkenntnisse, macht sie greifbar und wertet sie auf;
- ... führt [...] zu einer tieferen und breiten Informationsverarbeitung und letzten Endes zu einer Stärkung der Erschließungssicherheit;
- ... fördert über den Vergleich sprachlicher Phänomene die Einsicht in eigene Lernprozesse;
- ... steigert durch einen breiten und zumeist unstrukturierten Input die Fähigkeit zum Hypothesenbilden und -testen;
- ... macht verschiedene (z.T. bereits intuitiv angewandte) Erschließungsstrategien an konkreten Inhalten bewusst, übt diese ein und trägt so zu einem nachhaltigen Lernen bei;
- ... führt [...] zu einer positiven Erfahrung bezüglich der Selbstwirksamkeit und fördert somit auch persönlichkeitsbezogene Kompetenzen. (Schwender 2020, 91)

***EuroComGerm:*** Dem interkomprehensionsdidaktischen Projekt obliegt konzeptionell die Aufgabe, ein anwendungsorientiertes Lehrbuch zu entwickeln, welches die germanischen Sprachen durch einen gesamtsprachlichen Zugang mittels einer didaktisch aufbereiteten Darstellung des indoeuropäischen Ursprungs der germanischen Sprachenfamilie miteinander verknüpft und dadurch mehrsprachiges Lernen ermöglicht. Wie bei den anderen beiden EuroCom-Projekten wird hierbei nicht primär der Erwerb der behandelten Einzelsprachen angestrebt, sondern Strategien für sprachenübergreifende Erschließung durch Identifikations- und Filtertechniken vermittelt und erprobt (Kübler & Schmoll 2008). Die sogenannten Siebtechniken des Projekts *EuroComGerm* sind im forschungsleitenden Mehrsprachigkeitscurriculum, dem *Curriculum Mehrsprachigkeit*, nicht nur in der theoretischen Fundierung innerhalb der Einfluss nehmenden Mehrsprachigkeitskonzepte wiederzufinden, sondern auch in den Ausführungen zum Umgang mit Sprachbewusstheit und Sprachwissen sowie in den Progressionen der curricularen Strukturen (Reich & Krumm 2013).

## **Überblick: Interkomprehensionsdidaktik**

Zu den stärksten Argumentationspunkten zur *pädagogisch-didaktischen Legitimation* des *Curriculum Mehrsprachigkeit* (2.2.2) gehört der durch das Prinzip der Interkomprehension gesteigerte lernökonomische Nutzen, da durch Aktivierung sowie Transfer von Vorwissen und dem Einsatz von innovativen und sprachenübergreifenden Lernstrategien in beträchtlichen Maß an Zeit innerhalb des Vermittlungs- und Lernprozesses eingespart werden kann. Eine vollständige Überlappung der Interkomprehensionsdidaktik tritt darüber hinaus im Zusammenhang mit dem betreffenden *Curriculum Mehrsprachigkeit* in der Argumentationsthese einer ganzheitlichen Sprachverarbeitung im Bereich der *sprachpsychologischen Argumentation* (2.2.3) auf (Reich & Krumm 2013).

### **4.2.3 Tertiärsprachendidaktik**

Im Rahmen der sogenannten Tertiärsprachendidaktik werden Lehr- und Lernmaterialien sowie Synergieeffekte durch Fremdsprachenlernstrategien nutzbar gemacht, um Deutschlernende mit Deutsch als zweite beziehungsweise weitere Fremdsprache gezielt im Lernprozess zu unterstützen. Der Begriff Tertiärsprache wird entweder mit der zweiten zu erlernenden Fremdsprache (L3) – nach der Erstsprache (L1) sowie der Zweitsprache beziehungsweise der ersten zu erlernenden Fremdsprache (L2) – assoziiert oder kann auch jegliche weitere Fremdsprachen (L3, L4, ...) meinen, die nach der ersten Fremdsprache (L2) erlernt wurden (Łyp-Bielecka 2016).

Das bestimmende Prinzip der Tertiärsprachendidaktik beruht auf der didaktisch-pädagogischen und inhaltlichen Berücksichtigung von zuvor erworbenen Sprachen. Etabliert hat sich das Konzept aus Gründen der Effizienz sowie Praktikabilität zunächst im Bereich des Deutschen als Fremdsprache, da es sich mit der Frage beschäftigt, inwiefern zuvor erworbene Sprachkompetenzen für das Deutschlernen genutzt werden können (Reich & Krumm 2013). Aufgrund dieses innovativen Grundgedankens der Tertiärsprachenforschung folgte eine Popularität für den Ansatz innerhalb der theoretischen Forschungen in ihren Anfängen der 1980er und 1990er

Jahren, jedoch mangelte es an Praxis- und Anwendungsbeispielen mit Bezug auf das Konzept (Łyp-Bielecka 2016).

Mit der immer deutlicher werdenden Dominanz der englischen Sprache im Zuge der Internationalisierung und der verstärkten Zurückdrängung des Deutschen als Wissenschaftssprache entwickelte sich der Bereich *Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE)* zum Hauptanwendungsinteresse der didaktischen Ansätze sowie der Lehr- und Lernmaterialien der Tertiärsprachendidaktik im Deutschen. Die Konzeption der auf Vorkenntnissen aufbauenden Umsetzungen des DaFnE-Ansatzes erfolgten am *Europäischen Fremdsprachenzentrum* in Graz und der Technischen Universität in Darmstadt, wo die entscheidenden Erweiterungen im Gegensatz zu einem L2-Unterricht unter anderem anhand folgender Aspekte hervorgehoben wurden (Łyp-Bielecka 2016):

1. eine wesentlich stärkere Zuwendung zum kognitiven Lernen, das auf die Entfaltung von Sprachbewusstheit (u.a. durch Sprachvergleich) hinzielt, wobei der Muttersprache und der Sekundärsprache „eine besondere Rolle als ‚Türöffner‘ für Sprachbewusstsein zu[kommt]. (Neuner 2009, 4)
2. die Entwicklung der Sprachlernbewusstheit (z.B. durch Einübung und Erweiterung von Lerntechniken und Lernstrategien) [...]
3. die Inhaltsorientierung (durch Einbezug von altersgemäßen Inhalten und der eigenen Welt der Lernenden) und Textorientierung (durch Entwicklung von entsprechenden Verstehens- und Lesestrategien, Einbezug neuer, zeitgemäßer Textsorten, wie E-Mail, Blogeintrag u.a.). (Łyp-Bielecka 2016, 181)

### **Überblick: Tertiärsprachendidaktik**

Mit Blick auf das forschungsleitende Curriculum zur Förderung der Mehrsprachigkeit fällt im Zusammenhang mit der Tertiärsprachendidaktik auf, dass die Thematik des Sprachwissens und der Sprachbewusstheit stark von Verfahren des Tertiärsprachenunterrichts beeinflusst sind. Prototypisch für das Lernen einer Tertiärsprache wird in der Konzeption dieser Thematiken innerhalb des *Curriculum Mehrsprachigkeit* der lexikalisch-semantische Bereich mittels kontrastivlinguistischer Verfahren thematisiert: Wortähnlichkeiten zwischen den Einzelsprachen werden als Brücke genutzt,

sogenannte Falsche Freunde werden enttarnt und sämtliche Aspekte werden nach gegebenen Möglichkeiten und Ressourcen in ihren historischen Dimensionen und Entwicklungen vertieft (Reich & Krumm 2013).

Das Beziehen auf Vorwissen sowie die Thematisierung, Wahrnehmung und Einbettung der Kompetenzen der Lernenden nimmt sowohl in der Tertiärsprachendidaktik als auch in den didaktischen Grundsätzen des Mehrsprachigkeitscurriculum (2) einen außerordentlich hohen Stellenwert ein und unterstützt das Ziel, Mehrsprachigkeitskompetenzen über den schulischen Unterricht hinaus für das lebenslange Lernen zu vermitteln. Diese langfristig sowie ganzheitlich angelegten Aspekte der Tertiärsprachendidaktik zur Selbststeuerung des metalinguistischen Bewusstseins durch metakognitive Fähigkeiten (2.3.1) innerhalb einer mehrsprachigen Lebenswelt werden als integraler didaktischer Grundbestandteil von Mehrsprachigkeitskonzepten klassifiziert und bereichsübergreifend von allen Forschungs- und Entwicklungssträngen der Mehrsprachigkeitsdidaktik berücksichtigt (Reich & Krumm 2013).

### **4.3 Interkulturelle sprachliche Bildung**

Unter Einfluss anderer Ausprägungen innerhalb der Fremdsprachendidaktik, welche innovative Strategien zu Sprachbewusstsein und Sprachreflexion für die Fremdsprachenvermittlung beziehungsweise das Fremdsprachenlernen integrieren zu versuchen, wächst in den 1970er Jahren in der Deutschdidaktik der Reformansatz einer im weiteren Zeitverlauf sogenannten Interkulturellen sprachlichen Bildung. Der Grundgedanke war in seinen Anfängen, die in diesen Jahren noch als „muttersprachliche“ Didaktik der nationalen Standardsprache verstandene Deutschdidaktik für nicht standardsprachliche Varietäten zu öffnen und den Unterricht der deutschen Grammatik durch sprachreflexive Techniken zu reformieren (Reich & Krumm 2013).

Erst in den 1990er Jahren formierte sich aus diesem Reformansatz die von Oomen-Welke geprägte *Interkulturelle Didaktik* (4.3.1) sowie jene *Interkulturelle sprachliche Bildung* (4.3) durch die Inklusion der Interkulturellen Pädagogik, was zur sprachenübergreifenden Konzeption des Ansatzes führte und im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik das Ziel fokussierte, die

kommunikative Kompetenz für Situationen sprachlicher Pluralität hin auszubilden und zu stärken (Reich & Krumm 2013).

Eine weitere innovative Komponente innerhalb der Interkulturellen sprachlichen Bildung stellt das Konzept *Sprachsensibilisierender Unterricht* (4.3.2) dar, welches einzelne Aspekte der *Language Awareness* (4.1) mit der Reflexion des persönlichen interkulturellen Bewusstseins kombiniert (Reich & Krumm 2013).

Die einzelnen Evolutionsstufen der Interkulturellen sprachlichen Bildung werden in den folgenden Teilkapiteln im Sinne des didaktischen Interesses der Forschungsarbeit zur weiteren Verwendung klar definiert, näher bearbeitet und für das anwendungsorientierte Interesse konkretisiert.

#### **4.3.1 Interkulturelle Didaktik**

Der Reformansatz der *Interkulturellen Didaktik* hat sich dem Ziel verschrieben, Interkulturelle Kompetenz durch sprachunterrichtliche Implementationen zu vermitteln. Das Interkulturelle Lernen kann hierfür mithilfe von fünf Lernzielen, welche zur erfolgreichen Vermittlung von Interkultureller Kompetenz im Unterricht vorausgesetzt werden, anwendungsorientiert beschrieben werden (Bertels & Bußmann 2020):

- (1) **Information und Interesse:** Es werden Informationen über Kulturen vermittelt sowie die Kompetenz zur eigenständigen professionellen Informationsbeschaffung bestärkt. Darüber hinaus soll das Interesse an anderen Kulturen durch authentische und nach Lerner\*innengruppen selektierten Thematiken geweckt und weiterentwickelt werden.
- (2) **Perspektivenwechsel:** Durch die kulturreflexive Technik der Transformation des eigenen Blicks auf eine andere beziehungsweise im Speziellen auch auf die eigene Kultur sollen kontrastiv Unvoreingenommenheit trainiert und Selbstverständlichkeiten veranschaulicht werden.
- (3) **Ethnozentrismus erkennen und überwinden:** Zusätzlich zum durch den Perspektivenwechsel erkannten abstrakt konstruierten Verständnis der eigenen Kultur sollen Lerner\*innen die vermeintliche

Allgemeingültigkeit der eigenen Kultur erkennen und überwinden, um anderen Kulturen unvoreingenommener begegnen zu können.

- (4) **Situationen des interkulturellen Umgangs reflektieren:** Konkrete Situationen der interkulturellen Begegnung bilden den Analyse- und Reflexionsgegenstand dieses Lernvorhabens. Lerner\*innen sollen durch die Beschäftigung Verhaltensstrategien zur gelingenden und konfliktfreien Kommunikation entwickeln.
- (5) **Positive Einstellungen fördern:** Grundvoraussetzungen für den Erwerb von Interkultureller Kompetenz wie Offenheit, Toleranz, Akzeptanz und Respekt sollen langfristig positiv verstärkt und gefördert werden (Bertels & Bußmann 2020).

| <i>Interkulturelle Kompetenz – mehr als ein Schlagwort</i>                                                                                                                                                                                                                                                           |  | 121 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|-----|
| <b>Regeln der interkulturellen Verständigung</b>                                                                                                                                                                                                                                                                     |  |     |
| <b>Kulturelle Unterschiede</b><br>in den Auffassungen über die Phänomene der Welt einbeziehen.<br>Der Andere hat möglicherweise Gründe für sein Verhalten, die ich nicht kenne.                                                                                                                                      |  |     |
| <b>Informationen über mögliche Hintergründe einholen,</b><br>direkt nachfragen oder Personen mit einbeziehen, die möglicherweise mehr Erfahrungen haben.<br>Das kann Aufschluss über das Verhalten des Anderen bringen.                                                                                              |  |     |
| <b>Den Perspektivenwechsel vollziehen,</b><br>indem man versucht, sich in den Anderen hineinzuversetzen, um ihn zu verstehen: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie sieht der Andere sich und die Welt auf der Basis seiner eigenen Kultur?</li> <li>• Wie nimmt das Gegenüber mich wahr?</li> </ul>          |  |     |
| <b>Ethnozentrismus überwinden,</b><br>vorsichtig sein mit schnellen Einschätzungen und Urteilen.<br>Eigene Werte und Verhaltensweisen als relativ begreifen.<br>Sich selbst und seine Kultur immer wieder reflektieren.                                                                                              |  |     |
| <b>Das eigene Verhalten überprüfen,</b><br>es kann Ursache von Missverständnissen sein. Offenheit und Bemühen signalisieren.                                                                                                                                                                                         |  |     |
| <b>Anpassung an den Anderen erwägen,</b><br>insbesondere wenn keine Erfahrung im interkulturellen Umgang erwartet werden kann.                                                                                                                                                                                       |  |     |
| <b>Missverständnisse als normal einkalkulieren.</b><br>Wichtig sind Kreativität, Flexibilität und Mut zum Ausprobieren und manchmal auch Humor.                                                                                                                                                                      |  |     |
| Diese Regeln sollte sich jede/jeder bei einer interkulturellen Begegnung immer wieder ins Gedächtnis rufen und so die eigene Interkulturelle Kompetenz ständig erweitern. Hierdurch wird eine wichtige Grundlage dafür geschaffen, das Leben in einer globalisierten Welt verantwortungsvoll mitgestalten zu können. |  |     |

Abb. 3 Interkulturelle Kompetenz im Rahmen Interkultureller Didaktik (Bertels & Bußmann 2020, 121).

Jene charakteristischen Lernziele der Interkulturellen Didaktik bauen mitunter aufeinander auf, sind jedoch in der praktischen Umsetzung durch unterrichtsführende Materialien nur äußerst schwer chronologisch umzusetzen. Trotz Bemühungen um nicht-ethnozentrische Darstellungen und Beschreibungen von Kulturen im Sprachunterricht, gelingt es nur sehr selten eine unmissverständliche und ethnologisch transparente Sichtweise zu vermitteln (Bertels & Bußmann 2020).

Zur Vermittlung der beschriebenen Lernziele werden die Lernenden mit gesellschaftlichen und historischen Informationen über bestimmte Kulturen ausgestattet, um unbekannte sowie eigene Verhaltens- und Denkweisen im Sinne einer interkulturellen Kompetenz herauszufordern, sich damit zu konfrontieren und scheinbar Fremdes oder Unbekanntes besser einordnen und verstehen zu lernen. Übergreifend für die Vermittlung von Interkultureller Kompetenz im Unterricht sind die folgenden zusammenhängenden Möglichkeiten und Merkmale anzuführen (Bertels & Bußmann 2020):

- Die **Dritt-Kultur-Perspektive** (Heidemann 2011) plädiert für die Beschäftigung mit auf einen abstrakten ethnologischen Spektrum möglichst fremd wirkenden Lebenswelten, damit sich die Lernenden einerseits so unvoreingenommen wie möglich in eine andere kulturelle Perspektive begeben können und andererseits zu vermeiden, dass einzelne oder mehrere Lernende sich selbst der für die Beschäftigung ausgewählten Kultur zugehörig fühlen und dadurch wiederum eine exkludierte Position im Unterricht einnehmen könnten.
- Anhand der Betonung der **exemplarischen Betrachtung von Kultur** können über das Informationswissen hinaus fremde Denk- und Lebensweisen entdeckt und durch die Reflexion der Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Vergleich mit der eigenen abstrakt konstruierten Kultur in Form einer interkulturellen Begegnung unter Ausschluss von Hierarchisierung beispielhaft charakterisiert und so interkulturell verarbeitet werden.

- Durch eine dezidiert **holistische Perspektive auf Kultur** innerhalb der Beschäftigung und Vermittlung von interkultureller Kompetenz sollen Unterrichtsbeispiele des Interkulturellen Lernens verschiedene Bereiche der modernen Lebenswirklichkeit in einer Kultur – wie etwa Wirtschaft, Religion oder Politik – dazu beitragen, dass einzelne Kulturphänomene in einem größeren Zusammenhang betrachtet und zu einem umfassenderen interkulturellen Verstehen führen können. Ausgehend von der holistischen Betrachtung kann Interkulturelles Lernen aktiv Vorurteile abbauen oder sie gar nicht erst entstehen lassen, indem Unbekanntes oder Fremdes nicht im Außergewöhnlichen gesucht wird, sondern Alltagssituationen des täglichen Lebens einen zentralen Aspekt der Unterrichtsbeispiele einnehmen und so zu einer engeren Verbundenheit mit der eigenen kulturellen Lebensrealität beitragen.
- Jene **Identifikationsfunktion von Kultur** mit den Inhalten der Interkulturellen Didaktik funktioniert besonders zielgenau, wenn auch die im Unterrichtsbeispiel thematisierte Identifikationsfigur durch spezifische Merkmale zur Nachvollziehbarkeit und Interessensteigerung beitragen – bei Schüler\*innen können das beispielsweise Kinder und Jugendliche, die eine Schule besuchen, sein.
- Von besonderer motivationaler Bedeutung für Inhalte der Interkulturellen Didaktik gilt das angestrebte Merkmal der **Authentizität von Kultur** durch Inhalte und Materialien, welche im Idealfall von ethnologisch zugehörigen Lehrkräften mit anekdotischer Erfahrung ergänzt und vermittelt werden können. Im Allgemeinen sind interkulturelle Erfahrungen von Lehrkräften zu begrüßen, um einen Perspektivenwechsel narrativ zu unterstützen. Jedoch fungieren erarbeitete Materialien des Interkulturellen Lernens ohnehin als Hilfsmaßnahme zur authentischen Vermittlung der Inhalte (Bertels & Bußmann 2020).

## Überblick: Interkulturelle Didaktik

Interkulturelle Sprachliche Bildung und Interkulturelle Didaktik sind zwar im ersten Moment äußerst abstrakte Theoriekonzepte, die jedoch einen sehr starken Einfluss auf alle zahlreiche Konzepte zur Mehrsprachigkeitsförderung ausüben. Die von Candelier (2003) übernommenen Leitziele einer positiven Einstellung zu Sprachenvielfalt sowie einer motivierten Ausgangslage in Bezug auf Sprachenlernen sowie die forcierte Entwicklung einer Sprachkultur kann an verschiedenen Stellen des forschungsleitenden Curriculum identifiziert werden (2.2 & 2.3) und als Bedingung gelten, damit das interkulturelle Verständnis in einer mehrsprachigen und pluri-kulturellen (4.2.1) Gesellschaftsrealität gefördert werden kann.

### 4.3.2 Sprachsensibilisierender Unterricht

Mithilfe des Konzepts des *sprachsensibilisierenden Unterrichts* nach Budde (2000) addierte sich eine stark interaktiv sowie reflexiv angelegte Auslegung der *Interkulturellen sprachlichen Bildung* zu den Möglichkeiten der mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterrichtsvisionen. Durch die gezielte Nutzung von mehrsprachigen Potenzialen wie Sprachbewusstsein und interkulturelles Bewusstsein wird ein Reflexionsraum eröffnet, welcher die Inhalte und Erkenntnisse der *Language Awareness* (4.1) für die Entwicklung einer selbstbewussten Sprachidentität nutzbar machen lässt. Am weitesten ausgearbeitet wurden die Potenziale des sprachsensibilisierenden Unterrichts im Rahmen der Interkulturalisierung des Fachteilbereichs Reflexion über Sprache (Reich & Krumm 2013).

- ✓ Hinsichtlich einer Umsetzung des sprachsensibilisierenden Unterrichts wird der größere Zusammenhang von *Language Awareness* etwa mithilfe der Reflexion über Sprache innerhalb der sprachlichen Sphären Lexik, Kommunikation und Text sowie Grammatik sichtbar gemacht. Unterschiedliche Phänomene der Sprachaufmerksamkeit und Sprachpragmatik können durch Reflexion über Sprache identifiziert, klassifiziert und erfolgreich transferiert werden (Luchtenberg 2001).

- ✓ Dienlich zu diesem Zweck der Reflexion über Sprache im Rahmen des sprachsensibilisierenden Unterrichts können inhaltlich zum Beispiel vergleichende Phänomene der Werbesprache genauso wie Metaphern in verschiedenen Sprachen sein. Aber auch sprachliche Missverständnisse aufgrund orthografisch oder lautlicher Ähnlichkeit sowie das Erkennen von soziokulturellen Unterschieden in Redensarten können zu einer höheren Sprachsensibilität beitragen (Luchtenberg 2001):
- Der Phraseologismus „Erst die Arbeit, dann das Spiel“ gibt durch die Reflexion soziokulturelle Einsichten beziehungsweise Prägungen preis, die kollektive Einsichten über gesellschaftlich breit anerkannte Priorisierungen wiedererkennen lassen.
- In Bezug auf die Reflexion über Sprache im Bereich Wortschatz kann das Lexem „Salat“ bei nicht erfolgter Übersetzung aus der arabischen Sprache die Bedeutung „Gebet“ beibehalten und zu amüsanten, kommunikativen Missverständnissen führen.
- Die Zusammensetzungen der Numeralia sind ein sehr reichhaltiges Diskussionsthema zur mehrsprachigen Reflexion über Sprache, da die Bildung in den meisten Sprachen in gegensätzlicher Reihung zum deutschen Prozedere verläuft. Demnach bilden sehr viele Sprachen die Zahl Vierundzwanzig gleich dem englischen Prozess wie „twenty one“ (Luchtenberg 2001).

Zusätzlich zu dieser Erkundung der interkulturellen Kommunikation mittels der kollektiven sowie individuellen Reflexion über Sprache liegen auch mehrsprachige Unterrichtsvorschläge im Lernbereich der sogenannten Sprech- und Gesprächserziehung zur Sprachsensibilisierung vor: Neben mehrsprachiger Sprechritualen wie Begrüßungen, Verabschiedungen, Gedichten, Zungenbrechern oder spielerischen Rollenspielen in mehrsprachigen und interkulturellen Settings während des Unterrichts können handlungsorientierte Konzepte wie etwa des kreativen Schreibens in multilingualen Klassen oder der schreibenden Differenzierung und Distanzierung von Stereotypen sowie der adressatenbezogenen Formalia der schriftlichen Kommunikation als Möglichkeiten der aktiven Produktion interkultureller Kommunikation für den sprachsensibilisierenden Unterricht vorgeschlagen werden (Reich 2000).

## **Überblick: Sprachsensibilisierender Unterricht**

Jene interkulturell-kommunikativen Aspekte der Interkulturellen sprachlichen Bildung – die *interkulturelle Didaktik* (4.3.1) und der *sprachsensibilisierende Unterricht* (4.3.2) – werden im Rahmen des *Curriculum Mehrsprachigkeit* sowohl im Rahmen der *Projektstruktur* (2.4) mit Erwähnung des Erarbeitens sozialer und kultureller Bezüge von Sprachen als auch in den Zielen der *pädagogisch-didaktischen Legitimation* (2.2.2) und der auf Chancenreichtum ausgerichteten Legitimation aus dem Bildungspotenzial dieser Sprachverhältnisse innerhalb der bildungspolitischen Legitimation des forschungsleitenden Curriculums zur Mehrsprachigkeitsförderung bearbeitet.

## **4.4 Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen**

Mit zunehmenden Bedarf an Mehrsprachigkeitskonzepten etablierten sich innerhalb einer intra- sowie interlingualen Perspektive auf Bildung durch Sprache im schulischen Kontext verschiedene Modelle, die sich dem Bildungspotenzial der Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen verschrieben haben. Mit Unterstützung und als Folge der in den vorangegangenen Kapiteln beschriebenen Theorien und Konzepten zu *Language Awareness* (4.1) sowie praxisorientierter Mehrsprachigkeitskonzepte in der *Fremdsprachendidaktik* (4.2) entwickelten sich innovative Unterrichtsansätze, in welchen zum einen das bildungsentscheidende Register Bildungssprache einen fächerübergreifenden Vermittlungsgegenstand in den unterschiedlichen Schulfächern darstellt und zum anderen die Thematisierung von Sprachenvielfalt und der Einsatz von gezielt komparativlinguistische Methoden eine soziolinguistische Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit fördern (Reich & Krumm 2013).

Die in diesem Teilkapitel folgenden Theorieansätze hinsichtlich des Verbindens von sprachlichem und fachlichem Lernen – die *Durchgängige Sprachbildung* (4.4.1) und das *Content and Language Integrated Learning* (4.4.2) - knüpfen an einen sehr entscheidenden Aspekt an, der bereits in der *bildungspolitischen Argumentation* (2.2.1) zur Erstellung, Integration und Förderung von Mehrsprachigkeitscurricula angeführt wurde und hierbei ebenfalls eine bedeutende Rolle einnimmt: Die funktionelle Perspektive auf

Sprache als elementares Werkzeug für selbstbestimmtes Handeln in der Welt der Sprachen sowie für reflexive Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Chancen der individuell-persönlichen Mehrsprachigkeit.

#### **4.4.1 Durchgängige Sprachbildung**

Das von Beginn an anwendungsorientierte Konzept der *mehrsprachigen allgemeinen Bildung* beziehungsweise die Konzeption um *Durchgängige Sprachbildung* resultiert aus der Realitätsaktualisierung innerhalb der Grundbedingungen des pädagogischen Handelns, wonach es die Aufgabe der Bildungseinrichtungen sei, sprachliche Heterogenität unabhängig von nationalen Bildungsvoraussetzungen bestmöglich für die individuelle Bildungsprozesse nutzen zu können (Lange & Gogolin 2010)

Im Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“ [...] ist tatsächlich „Sprache“ in einem generischen Sinne gemeint. Im Kern des Konzepts steht nicht das Lehren und Lernen einer oder mehrerer spezifischer Sprachen, sondern die Aneignung und Entwicklung von Sprache als Werkzeug der Verständigung und bedeutender Grundlage für Bildung überhaupt. Sprachliche Fähigkeiten nach diesem Konzept sind also sowohl einzelsprachlich als auch sprachenübergreifend verankert. Die Aufgabe der Unterstützung ihrer Entwicklung obliegt jedem Lernbereich oder Fachgebiet, nicht nur denjenigen, die sich spezifisch auf Sprache als Gegenstand richten. (Gogolin 2020, 165)

Als grundlegendes Ziel des Konzepts Durchgängige Sprachbildung gilt der kumulative Aufbau von sogenannten bildungssprachlichen Fähigkeiten. Die in Teilen langjährigen Erfahrungen des im Sinne des Konzepts entwickelten und erprobten Modellprogramms *FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund)* bestätigen den im Rahmen des Konzepts a priori als bildungsentscheidend angenommenen Parameter, dass die Kompetenz zur Differenzierung zwischen Alltagssprache und Bildungssprache für eine erfolgreiche Bildungsbiografie von enormer Bedeutung ist (Lange & Gogolin 2010).

Die interdisziplinären, durchgängigen Sprachhandlungen *Erklären, Berichten, Beschreiben und Argumentieren* spielen bereits von Beginn der sprachlichen Sozialisation an eine wichtige Rolle in der Alltagskommunikation als auch in der bildungsinstitutionellen Kommunikation. Mit voranschreitender Bildungsbiografie wird der Umgang mit Schrift und Sprache in der

Bildungssprache zunehmend wichtiger und fungiert somit als bildungs- und lebenswegentscheidendes Werkzeug, das es für alle gleichermaßen zu schärfen gilt (Lange & Gogolin 2010).

Das für dieses Konzept prägende Merkmal der **Durchgängigkeit** wird explizit aus Sicht von zwei Dimensionen betont: Zum einen heben die vertikalen Schnittstellen die durchgängig wichtigen bildungssprachlichen Fähigkeiten innerhalb der transformativen Anforderungen zwischen den einzelnen Institutionen hervor, zum anderen verdeutlichen die horizontalen Schnittstellen des Konzepts die modellprägende Durchgängigkeit von Sprachhandlungen quer durch alle Fächer und Lernbereiche des schulischen Unterrichts (Lange & Gogolin 2010). Diese Mehrdimensionalität des Konzepts Durchgängige Sprachbildung wird insbesondere bei Gogolin (2020) tiefergehend dargestellt:

- 1) **Bildungsbiografische Dimension:** Die erste von drei Dimensionen umfasst entsprechend der Durchgängigkeit das Streben nach der Vermeidung von Brüchen in der Bildungsbiografie. Zum einen werden ab dem Eintritt in die Schule aus unterschiedlichen Gründen kognitive Strategien zur Erlangung von Wissen und Funktionsweisen vermittelt, da die Bedeutung des intuitiven Spracherwerbs abnimmt. Zum anderen verlangen unterschiedliche fächerspezifische Bildungsangebote auch selektive Entscheidungskompetenzen in Bezug auf sprachliche Anforderungen.
- 2) **Kooperationsdimension:** Die zweite Dimension des Konzepts der Durchgängigen Sprachbildung betrifft im Gegensatz zu den anderen beiden Dimensionen vorrangig die Lehrenden in Bezug auf die Effizienz ihrer fächerübergreifenden Zusammenarbeit. Neben dieser schulinternen Kooperation im Sinne einer Arbeitsteilung fokussiert die Kooperationsdimension auch auf die enge Abstimmung zwischen der Institution der formalen Bildung und den Beteiligten der informellen Bildung – wie etwa Förderunterricht, Nachhilfe, Lesepatenschaften, Familienmitglieder oder Eltern. Durch diese zwei Ebenen der Kooperation können bildungsrelevante sprachliche Mittel im Sinne der Durchgängigen Sprachbildung in ihrer Verwendung optimiert werden und die sprachliche Bildungsbiografie der Lernenden durch den

Austausch untereinander berücksichtigt und zielgerichtet gefördert werden.

- 3) **Mehrsprachigkeitsdimension:** Die dritte Dimension der Durchgängigen Sprachbildung baut auf der Erkenntnis auf, dass jede sprachlicher Vorerfahrung an Fähigkeiten und Wissen aus entwicklungstheoretischer Sicht einen Anknüpfungspunkt für erfolgreiches Sprachenlernen darstellt. Um diese mehrsprachigen Verknüpfungen zwischen unterschiedlichen Sprachen und Varietäten für den Ausbau und für die Anwendung von sprachlichen Mitteln bestmöglich zu nutzen, ist das Hauptanliegen der Mehrsprachigkeitsdimension innerhalb des Konzepts der Durchgängigen Sprachbildung, die individuelle Mehrsprachigkeit der Lernenden durch Einbindung, Wertschätzung und Berücksichtigung für den Unterricht als motivations- und selbstbewusstseinsstärkende Ressource für das Sprachenlernen einzusetzen (Gogolin 2020).

### **Überblick: Durchgängige Sprachbildung**

Essenziell für die hohe Bedeutung der Implementation des Konzepts Durchgängige Sprachbildung für das forschungsleitende *Curriculum Mehrsprachigkeit* ist neben dieser ganzheitlichen, interdisziplinären Grundeigenschaft der Durchgängigkeit auch die im Konzept postulierte Anerkennung von Mehrsprachigkeit als eine Bildungsvoraussetzung, welche in unzählig vielen verschiedenen Formen existiert, aber in jeder dieser Formen enormen Einfluss auf das individuelle Lernen und Erwerben sprachlicher Fähigkeiten ausübt und schlussfolgernd ein Fundament für die sprachliche Bildung darstellen muss.

#### **4.4.2 Content and Language Integrated Learning (CLIL)**

Als eine Form des zielorientierten Kompromisses zwischen einem auf die sprachliche Ebene konzentrierten Fremdsprachenunterricht und äußerst intensiv auf den Inhalt bezogenen Unterrichtskonzepten – *Language Across the Curriculum (LAC)* – bietet das Konzept *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* eine Möglichkeit, sowohl Sprachebene als auch Inhaltsebene im Blick zu behalten und dadurch bestmöglich den Sprachgebrauch zu fördern

sowie gleichzeitig den thematisierten Inhalt zu verarbeiten. Das CLIL-Konzept – in der deutschsprachigen Fachliteratur auch oft synonym als *bilingualer Sachfachunterricht* bezeichnet – stellt einen Sonderfall des inhaltsorientierten, lehrplanübergreifenden Unterrichts (*Language Across the Curriculum*) dar. Als grundlegendes Merkmal gilt der sprachpädagogische Einsatz einer Sprache oder mehrerer Sprachen als Unterrichts- und Lernsprache, welche die als Standard festgelegte Schulsprache in diesem Unterrichtsetting ersetzen (Vollmer 2010).

In Österreich hat sich das CLIL-Konzept innerhalb des schulischen Unterrichts am breitenwirksamsten in einer konkreten Variante durchgesetzt: Die erste schulische Fremdsprache Englisch wird im Sinne des Content and Language Integrated Learning beziehungsweise des Bilingualen Sachfachunterrichts als einsprachige Unterrichtssprache in Sachfächern verwendet und ersetzt an jener Stelle die Unterrichtssprache Deutsch (Reich & Krumm 2013).

Wie eine mehrsprachigkeitsdidaktische Form des CLIL-Konzepts auch in einer sehr heterogenen Gruppe von Lernenden aussehen kann, zeigt hingegen das Beispiel des Trilingualen Unterrichtsmodells nach Ziga et al. (2011) an einer Kooperativen Mittelschule (KMS) in Wien:

- Im Rahmen der Wertschätzung von Multikulturalität und Mehrsprachigkeit an der betreffenden Schule wurde der mehrsprachige CLIL-Unterricht im Schuljahr 2009/2010 innerhalb eines Pilotversuchs für den Geschichteunterricht in der 8. Schulstufe gestartet. Der Unterricht bindet auch einige der Erstsprachen der Lernenden mit ein und erfolgt in Doppelstunden, wobei die erste Einheit in der Unterrichtssprache Deutsch stattfindet. In der zweiten Stunde wurden die Lernenden mit Erstsprache Türkisch und die Lernenden mit Erstsprache BKS in ihrer Erstsprache von jeweils einem Erstsprachenlehrer für die jeweilige Sprache unterrichtet, um das in der ersten Stunde Gelernte zu festigen. Für die Gruppe der Lernenden mit anderen Erstsprachen wurden die Unterrichtsinhalte auf Englisch oder Deutsch vertieft und möglichst detailliert differenziert vermittelt (Ziga et al 2011).

In allen Varianten und Formen, in denen Content and Language Integrated Learning im Unterricht auftritt, profitiert das Konzept von der Lerneffizienz steigernden Wirkung des Verknüpfens von Sprach- und Sprachlernkompetenzen sowie von inhaltlichem Fachwissen. Durch die zielgerichtete und sinnvolle Verwendung von fremdsprachlichen Kompetenzen und die Nutzung von fremdsprachlichen Repertoire in Verbindung mit fachspezifischem Wissen innerhalb eines bestimmten Themenkomplexes kommt es zu einer Weiterentwicklung der fremdsprachlichen sowie fachspezifischen Diskurskompetenz. Die große Stärke des CLIL-Konzepts liegt in ebendieser beidseitigen Verbesserung der Diskursfähigkeit, wodurch sowohl die äußere Mehrsprachigkeit als auch die innere Mehrsprachigkeit zielgenau gefördert werden kann (Vollmer 2010).

### **Überblick: Content and Language Integrated Learning (CLIL)**

Die bildungspolitische Bedeutsamkeit der Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen unter Rückgriff auf andere Sprachen als Unterrichtssprache des fachlichen Lernens resultiert aus der Etablierung von bereits in den 1990er Jahren angelaufenen Modellversuchen, die mehrsprachige Kompetenzen fördern und als Potenzial erkennen und in die Unterrichtspraxis übersetzen. Das CLIL-Konzept stellt sowohl in Bezug auf die Mehrsprachigkeitsdidaktik als auch auf das forschungsleitende Curriculum einen beitragsreichen Anwendungsbereich dar, der durch seine vielfältigen Umsetzungsmöglichkeiten einen praxisorientierten Bezugspunkt für Lehrende und Forschende darstellt (Reich & Krumm 2013).

## 5 Forschungsdesign

### 5.1 Forschungsvorhaben

Die Konzeption des vorliegenden Forschungsdesigns zielt darauf ab, spezifische forschungsleitende Fragestellungen und inhaltliche Adaptionen datenbasiert bearbeiten zu können, um das übergeordnete Ziel der anwendungsorientierten Aktualisierung des *Curriculum Mehrsprachigkeit* (Reich & Krumm 2013) nach strengen wissenschaftlichen Kriterien erfüllen zu können. Dabei stehen insbesondere die sprachspezifischen Inhalte, sprachlichen Anforderungen und sprachbezogenen Ausgestaltungen der Lehrpläne sowie das *Curriculum Mehrsprachigkeit* im Mittelpunkt dieser Forschung. Die Zielsetzungen des Forschungsdesigns umfassen unter anderem die Identifikation von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in der sprachspezifischen Bildung, um gezielt Verbesserungspotenziale für die Aktualisierung des Curriculums zur Mehrsprachigkeitsförderung zu eruieren.

Für die vorliegende qualitativ-quantitative Forschung im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache werden die grundlegenden Prinzipien empirisch orientierter geistes- und sozialwissenschaftlicher Forschung herangezogen, um das Forschungsvorhaben auf Basis wissenschaftlich kontrollierter Analyse umzusetzen. Für das Untersuchungsdesign dieser Curriculumaktualisierung werden verschiedene interdisziplinäre Wissenschaftsbereiche der Forschungsmethodologie eingesetzt, die wiederum adäquate Kriterien und Richtlinien für die Entwicklung sowie für die Evaluation der forschungsleitenden Untersuchungsgegenstände zur Verfügung stellen. Als wissenschaftliche Erkenntnisse werden gegenstandbezogene, geplante und methodengeleitete wissenschaftliche Daten – in diesem Fall durch systematisierte Selektion, Analyse und Auswertung – gewonnen, welche den bestehenden Erkenntnisstand evaluieren, bereichern und zur Weiterentwicklung öffnen, um neue wissenschaftliche Erkenntnisse zu generieren und diese für die gezielte Anwendung sowie für weitere Forschung bereitzustellen (Riemer 2014).

Als Erhebungsmethode für die externalen und internalen Selektionsprozesse für die in dieser Arbeit zu vergleichenden Bildungsinhalte fungiert im Erhebungsprozess die wissenschaftliche ziel- und methodengeleitete Methode der Dokumentensammlung nach Kolb & Klippel (2022). Für den Einsatz dieser Methode werden in diesem Fall Lehrpläne herangezogen, die in ihrer interessenbezogenen Struktur signifikante Unterschiede aufweisen und somit einen aussagekräftigen Vergleich im Sinne des Erkenntnisinteresses ermöglichen. Darüber hinaus werden die detaillierten Parameter der für die Forschung herangezogenen Dokumente im Sinne der Kriterien für eine effektive Dokumentensammlung zeitlich, örtlich sowie bildungspolitisch eingegrenzt und urheberrechtlich eindeutig definiert (Kolb & Klippel 2022).

In Vorbereitung auf die Analyse und Auswertung erfolgt im Aufbereitungsprozess dieser Forschung eine dafür geeignete Konzeption der Typenbildung, bei welcher die qualitative und die quantitative Methode direkt miteinander verknüpft werden können. Die in der qualitativen Sozialforschung aufgrund ihrer abstrahierenden Funktion etablierte Methode der empirisch begründeten Typenbildung eröffnet durch die Kombination aus beschreibenden sowie organisierenden Funktionselementen eine falladäquate Ausgangsbasis, um relevante Vergleichsdimensionen in ihren inhaltlichen Sinnzusammenhängen zu gruppieren und abschließend und umfassend zu charakterisieren (Kluge 2000).

Im betreffenden Forschungskontext werden hierzu die sprachlichen Inhalte hinsichtlich ihrer relevanten Vergleichsdimensionen kategorisierend erarbeitet, anhand ihrer Ausprägungen gruppiert und in Bezug auf ihre Sinnzusammenhänge sowie vor allem in Bezug auf ihre Regelmäßigkeiten analysiert. Abschließend werden diese Erarbeitungen ganzheitlich und merkmalspezifisch hinsichtlich des forschungsrelevanten Erkenntnisinteresses charakterisiert und dadurch final für die Auswertungsmethode vorbereitet.

Das ganzheitliche Forschungsdesign dieser Forschungsarbeit besteht im Kern aus einer vergleichenden Qualitativen Korrespondenzanalyse, da diese idealtypisch dafür geeignet ist, inhaltliche Besonderheiten, semantische Sprachräume und komprimierte sprachliche Befunde gegenüberstellend und zusammenfassend zu analysieren. Mithilfe differenzierter Skalierungen und

Kategorien hinsichtlich der Erhebung und Auswertung im Forschungsprozess können durch die Verwendung der Qualitativen Korrespondenzanalyse divergierende und heterogene Befunde identifiziert und untersucht werden (Ruddat & Schulz 2010).

Im Auswertungsprozess dieser Forschung werden durch den Einsatz der Qualitativen Korrespondenzanalyse die Beziehungen und Muster zwischen den sprachlichen Kategorien der beiden Untersuchungsgegenstände kriteriengeleitet interpretiert. Dies ermöglicht nicht nur quantitative Aussagen über Häufigkeiten von Merkmalen, sondern auch qualitative Einblicke in die Bedeutungen und Verknüpfungen der sprachlichen Elemente. Die Ergebnisse werden abschließend interpretiert, um Schlussfolgerungen über die Kohärenz, Differenz und Transformation anhand der sprachlichen Inhalte der Untersuchungsgegenstände zu ziehen. Auf dieser Grundlage können konkrete Handlungsempfehlungen für die forschungsleitende Aktualisierung des *Curriculum Mehrsprachigkeit* abgeleitet werden.



Abb. 4 Grafische Darstellung des Forschungsdesigns (Grafik selbst erstellt vom Autoren via canva.com).

## 5.2 Erhebung: Dokumentensammlung

### 5.2.1 Definition

Im Erhebungsprozess für die zu vergleichenden bildungsbezogenen Dokumente mithilfe der ziel- und methodengeleitete Dokumentensammlung nach Kolb & Klippel (2022) werden im Forschungsprozess dieser Arbeit Lehrpläne beziehungsweise Curricula herangezogen, die in ihrer interessenbezogenen Struktur signifikante Unterschiede bei inhaltlicher Zielkohärenz aufweisen und somit eine aussagekräftige Analyse im Sinne des Erkenntnisinteresses ermöglichen.

Im Bereich der fremdsprachendidaktischen Forschung sowie innerhalb des Forschungsvorhabens dieser Masterarbeit spielen „die Einteilung nach den Urheber\*innen der Dokumente sowie nach dem Vertriebsweg bzw. der Zugänglichkeit der Dokumente“ (Scott 1990, 14–18) eine entscheidende Rolle. Bei den grundlegenden Untersuchungsgegenstände der vorliegenden Arbeit handelt es sich zum größten Teil um „Offizielle Dokumente“, die „von staatlichen Institutionen veröffentlicht“ werden und „die Organisation und den Ablauf von (Fremdsprachen-) Unterricht konzeptionell vorgibt“ (Fend 2008, 167). Bei den für diese Arbeit herangezogenen Dokumenten handelt es sich darüber hinaus in der exakten Definition um öffentliche Dokumente, die

in irgendeiner Form – gedruckt oder digital – veröffentlicht sind, so dass sie bei Interesse relativ leicht zugänglich sind. (Kolb & Klippel 2022, 131).

Anhand des vordefinierten Forschungsgegenstandes und der damit verbundenen Einschränkung auf eine kleine Anzahl an zu vergleichenden Dokumenten wird eine entscheidende Vorarbeit geleistet, um den Erhebungsprozess zeitlich und örtlich sinnvoll und interessengeleitet einzugrenzen. Mithilfe einer „Systematische[n] Suche“ im Zuge des normativen Forschungsvorhabens wird im Fall dieser Forschungsarbeit ein „konkreter Korpus (Menge der tatsächlich analysierten Dokumente)“ (Kolb & Klippel 2022, 133-134) bereitgestellt.

Im Fall der Dokumentensammlung in dieser Forschungsarbeit ist es wichtig hervorzuheben, dass es aufgrund des institutionellen Kontext von großer Bedeutung ist, dass die Konzentration auf eine kleine Stichprobe an Dokumenten zur genauen Analyse und zur umfassenden Kontrastierung als sinnvoll im Sinne des Forschungsinteresses dieser Arbeit zu klassifizieren ist. Insgesamt zeigen zahlreiche Beispiele, dass die Erhebungsmethode der Dokumentensammlung äußerst geeignet für den erkenntnisgenerierenden Vergleich von Lehr- und Bildungsplänen ist. Durch die Fähigkeit, zielgenau abgestimmte Dokumente zu selektieren, kann die Methode einen fundierten Korpus erstellen, mithilfe dessen die kriteriengeleitete Aufbereitung, Analyse und Weiterentwicklung von Bildungsdokumenten gelingen kann (Kolb & Klippel 2022).

### **5.2.2 Selektion**

#### **(1) Lehrpläne Sekundarstufe I (2011)**

Eine forschungsleitende Grundlage für die Entwicklung des *Curriculum Mehrsprachigkeit* sowie für die prototypische Umsetzung einer möglichen Aktualisierung des Curriculums zur Mehrsprachigkeitsförderung stellt die Analyse ausgewählter Lehrplandokumente dar. Die Untersuchungen für das forschungsleitende Mehrsprachigkeitscurriculum (Reich & Krumm 2013) beschäftigten sich anhand der zum Untersuchungszeitpunkt im Jahr 2011 gültigen Lehrpläne (BGBl. II Nr. 134/2000, novelliert am 12.08.2008 beziehungsweise BGBl. II Nr. 290/2008) mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Anhaltspunkten und ob beziehungsweise wie, diese Anhaltspunkte thematisiert wurden. Aufgrund der Ansprüche nach Aktualität und Praxisorientierung wurden die im Untersuchungszeitraum relevanten Bildungsstandards in Österreich (u.a. Bildungsstandards Deutsch für die Sekundarstufe I, Version 10/2006) ebenfalls intensiv in die mehrsprachigkeitsdidaktische Analyse für das Curriculum miteinbezogen (Reich & Krumm 2013).

## **(1) A) Lehrpläne Deutsch**

In dem für das forschungsleitende Mehrsprachigkeitscurriculum (Reich & Krumm 2013) herangezogenen Lehrplan Deutsch für die Sekundarstufe I (BGBl. II Nr. 134/2000, novelliert am 12.08.2008) können zahlreiche Merkmale im Hinblick auf Aspekte von Mehrsprachigkeit identifiziert werden.

Primär festzuhalten ist, dass die Begriffe Deutsch und Sprache im betreffenden Lehrplan synonym und gezielt gleichbedeutend verwendet werden. Dementsprechend sind Zielvorstellungen im Bereich der Bildungs- und Lehraufgaben des Lehrplans wie etwa Sprachwahrnehmung oder Sprachstruktur auch explizit als Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache zum Zwecke der Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit in Deutsch zu verstehen (Reich & Krumm 2013).

Die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit findet im Rahmen des betreffenden Lehrplans insbesondere Ausdruck darin, dass sowohl ein Lehrplanzusatz „Besondere didaktische Grundsätze, wenn Deutsch Zweitsprache ist“ (BGBl. 2000, 1148) enthalten ist, als auch ein Appell zur Integration der vorhandenen Erstsprache beim Deutsch als Zweitspracherwerb formuliert ist. Inwiefern diese Möglichkeit des mehrsprachigen Unterrichtens jedoch Bestandteil des Deutschunterrichts sein muss, geschweige denn wie diese Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit umgesetzt werden kann, wird in keiner weiteren Ausführung des untersuchten Lehrplans didaktisch-methodisch konkretisiert und somit in der praktischen Umsetzung voll und ganz auf die in diesem Bereich zu damaligen Zeitpunkt in der Regel noch kaum zusätzlich ausgebildeten Lehrkräfte verlagert (Reich & Krumm 2013).

Der für die Aktualisierung des Curriculums untersuchte **Lehrplan Deutsch** (BGBl. 2000, 1146-1153) ist in folgende Abschnitte strukturiert:

- Bildungs- und Lehraufgaben
- Didaktische Grundsätze sowie Besondere Didaktische Grundsätze, wenn Deutsch Zweitsprache ist
- Lehrstoff (BGBl. 2000).

## **(1) B) Lehrpläne Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung**

Der Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (BGBl. II Nr. 290/2008), der im Rahmen dieser Forschungsarbeit exemplifizierend für die Beschäftigung mit einem per se nichtsprachlichen Fach ausgewählt und auch für das forschungsleitende *Curriculum Mehrsprachigkeit* untersucht wurde, referiert zwar nach Reich & Krumm (2013) nicht explizit auf sprachliche Themen wie beispielsweise Sprachenvielfalt oder Mehrsprachigkeit, aber es koexistieren sprachgeographische, sprachgeschichtliche und sprachenpolitische Themen, die mit den Inhalten und Zielen des Faches zielführend und zusammenhängend vereinbar sind.

Unter den Didaktischen Grundsätzen zum Unterricht im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung ist festgelegt, dass dieser Unterricht den Erwerb von historischen sowie politischen Kompetenzen ermöglichen soll. Innerhalb des Kompetenzbereichs der Historischen Kompetenzen können in dessen Ausdifferenzierung potentiell sprachliche Anforderungen und sprachliche Fähigkeiten identifiziert werden. Im Kompetenzbereich der Politischen Kompetenzen sind über Potentiale der sprachlichen Voraussetzungen für das Fach hinaus spezifische Methoden des fächerübergreifenden Lernens sowie Möglichkeiten des bilingualen Unterrichtens angeführt, die für die Bezüge zu Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt relevant sind (BGBl. 2008).

Die Aufteilung des für die Aktualisierung des Curriculums untersuchten **Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung** (BGBl. 2008, 5-10) erfolgt in folgender Form:

- Bildungs- und Lehraufgaben
- Grundbereiche und Dimensionen
- Didaktische Grundsätze
- Lehrstoff (BGBl. 2008).

## **(2) Lehrpläne Sekundarstufe I (2023)**

Als Parameter der forschungsleitenden Aktualisierung des Curriculums zur Mehrsprachigkeitsförderung (Reich & Krumm 2013) werden die Lehrpläne (BGBl. II Nr. 1/2023) sowie die Ergänzungen unter Artikel 3 (BGBl. II Nr. 204/2024) herangezogen, die den aktuell verbindlichen Rahmen für die schulische Unterrichtsarbeit in Österreich bilden und die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen sowie Lehr- und Lernziele beschreiben. Die aktuellen Lehrpläne werden für das Forschungsvorhaben herangezogen, um die Integration der anwendungsorientierten Ausarbeitungen dieser Forschungsarbeit in die schulische Bildungspraxis bestmöglich realisierbar zu machen (BMBWF<sup>4</sup>).

Unter der Zielsetzung des zeitgemäßen Unterrichts, „der Schüler/innen bestmöglich auf das Leben in einer immer komplexer werdenden Welt vorbereitet“ (BMBWF<sup>5</sup>), setzten die neuen Lehrpläne den Fokus auf sogenannte überfachliche allgemeinbildende Kompetenzen, die „in der Welt von morgen wichtig sein werden“ (BMBWF<sup>5</sup>). Diese fächerübergreifenden Kompetenzen, die unter anderem digitale Bildung und Diversitätskompetenzen miteinschließen, sollen mithilfe der erneuerten Lehrpläne die Kommunikation, die Kreativität und die Innovationsfähigkeit sowie das analytisch-kritische Denken und die Autonomie der Schüler\*innen stärken (BMBWF<sup>5</sup>). Jene Auswahl an zu fördernden Kompetenzen fußt auf den sogenannten *21st Century Skills*, welche wiederum das *4-K-Modell* beinhalten: Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und kritisches Denken (Bialik et al. 2015).

Für den Bereich Deutsch als Zweitsprache verstehen sich die *Lehrpläne NEU* (BGBl. 2023) als

Teil eines Gesamtkonzepts sprachlicher Bildung, in dem idealerweise alle Lehrpersonen in allen Fächern kooperieren, um alle Lernenden in der individuellen Entwicklung ihrer sprachlichen Kompetenzen bestmöglich zu begleiten. (BIMM o.J.)

## (2) A) Lehrpläne Deutsch

Im betreffenden Lehrplan Deutsch für die Sekundarstufe I (BGBl. II Nr. 1/2023), der gemeinsam mit den Ergänzungen unter Artikel 3 (BGBl. II Nr. 204/2024) für die Aufbereitung sowie Analyse der vorliegenden Forschung fungiert, wird in konkreter Form deutlich, welche Möglichkeiten jegliches Sprachenwissen im Deutschunterricht eröffnen kann und dass alle im Zuge des Lehrplan Deutsch ausformulierten Kompetenzen in Bezug auf Sprache mithilfe des Sprachenlernens gefördert werden können (BMBWF<sup>6</sup>).

Für den betreffenden Lehrplan durchgängig wichtige Konzeptionen wie Sprachbewusstsein, Sprachkompetenz, Sprachsensibilität sowie Sprachreflexion müssen aus diesem Wissen heraus im Rahmen der Untersuchungen als primär auf die deutsche Sprache bezogene fachliche Konzepte verstanden und klassifiziert werden. Allerdings kann in Bezug auf die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im betreffenden Lehrplan zum einen erwähnt werden, dass im Bereich des zentralen Ziels der Bildungs- und Lehraufgabe das Bekenntnis zur Befähigung des Zurechtfindens in einer „heterogenen und mehrsprachig geprägten Gesellschaft“ (BGBl. 2023, 28) gleich zu Beginn des Lehrplans Platz findet. Zum anderen zeigen die Lehrplanzusätze *Deutsch als Zweitsprache für ordentliche Schülerinnen und Schüler* ausführliche Ausdifferenzierungen in Form von eigenen Orientierungsbeschreibungen im Rahmen des Lehrplans und die fachliche Schwerpunktsetzung hin zu diesen Beschreibungen hat deutlich zugenommen (BGBl. 2023).

Der die Aktualisierung des Curriculums betreffende **Lehrplan Deutsch** (BGBl. 2023, 28-35) ist mithilfe folgender Strukturierung zu skizzieren:

- Bildungs- und Lehraufgabe
- Didaktische Grundsätze
- Zentrale fachliche Konzepte
- Kompetenzmodell und Kompetenzbereiche
- Kompetenzbeschreibungen und Anwendungsbereiche, Lehrstoff (BGBl. 2023).

Die forschungsrelevanten **Ergänzungen** unter Artikel 3 (BGBl. 2024, 12-13) sind folgendermaßen strukturiert:

- Förderung mehr- und fremdsprachlicher Kompetenz:
  - Zur Förderung mehr- und fremdsprachlicher Kompetenzen stehen unterschiedliche schulautonome Möglichkeiten zur Verfügung (BGBl. 2024).

Der für die vorliegende Forschung relevante **Lehrplanzusatz** für *Deutsch als Zweitsprache für ordentliche Schülerinnen und Schüler* (BGBl. 2023, 35-38) ist in die folgende Struktur unterteilt:

- Bildungs- und Lehraufgabe
- Didaktische Grundsätze
- Zentrale fachliche Konzepte
- Kompetenzmodell und Kompetenzbereiche
- Kompetenzbeschreibungen und Anwendungsbereiche, Lehrstoff (BGBl. 2023).

## **(2) B) Lehrpläne Geschichte und Politische Bildung**

Der Lehrplan Geschichte und Politische Bildung (BGBl. II Nr. 1/2023), der selektiv im Rahmen dieser Forschungsarbeit für die Beschäftigung mit einem per se nichtsprachlichen Fach für die Aktualisierung des forschungsleitenden *Curriculum Mehrsprachigkeit* analysiert wird, weist unter Berücksichtigung der Grundsatz- sowie Zielkompetenzformulierungen sprachlich relevante Kompetenzbeschreibungen auf, welche ein großes Potenzial für die weitere Beschäftigung im Rahmen der vorliegenden Forschung darstellen. Mehrere Kompetenzbeschreibungen und Anwendungsbereiche können potentiell Überschneidungen mit den allgemeinen Kompetenzen zur Sprachdiagnostik und zum Sprachenlernen aufweisen (BGBl. 2023).

Selbst unter der Auffälligkeit, dass unter den didaktischen Grundsätzen des Lehrplans Geschichte und Politische Bildung auf die Aufzählung des sprachenübergreifenden Themas Sprachliche Bildung und Lesen verzichtet wurde, können die vielen abstrakten Begrifflichkeiten des Lehrplaninhalts sowie die darin zu erwerbenden Konzepte und Kompetenzen nur unter Zuhilfenahme der sprachlichen Anforderungen und Ziele zielführend analysiert werden (BMBWF<sup>6</sup>).

Der für die Aktualisierung des Curriculums untersuchte **Lehrplan Geschichte und Politische Bildung** (BGBl. 2023, 92-99) folgt der folgenden übergeordneten Struktur:

- Bildungs- und Lehraufgaben
  - Didaktische Grundsätze
  - Zentrale fachliche Konzepte
  - Kompetenzmodell und Kompetenzbereiche
  - Kompetenzbeschreibungen und Anwendungsbereiche, Lehrstoff [...]
- (BGBl. 2023).

## 5.3 Aufbereitung: Typenbildung

### 5.3.1 Definition

Im Prozess der Aufbereitung im Rahmen des vorliegenden Forschungsprozess dieser Arbeit erfolgt in Vorbereitung auf die Analyse und Auswertung eine sogenannte *empirisch begründete Typenbildung*, bei welcher die qualitative und quantitative Methode direkt miteinander verknüpft werden können (Kluge 2000). Im Anwendungsbereich dieser Forschung liegt der Fokus der Typenbildung auf dem systematischen Prozess der Erhebung, Strukturierung und Organisation mit dem Ziel der Charakterisierung.

Die abstrahierende Funktion der in der qualitativen Sozialforschung etablierten Methode der empirisch begründeten Typenbildung kann durch die Kombination an beschreibenden und organisierenden Funktionselementen in der vorliegenden Forschung dazu beitragen, dass die forschungsrelevanten Vergleichsdimensionen hinsichtlich ihrer inhaltlichen Sinnzusammenhängen gruppiert und umfassend charakterisiert werden können (Kluge 2000).

**Im betreffenden Forschungskontext** werden hierzu die sprachlichen Inhalte hinsichtlich ihrer relevanten Vergleichsdimensionen kategorisierend erarbeitet (5.3.2), anhand ihrer Ausprägungen gruppiert (5.3.3) und in Bezug auf ihre Sinnzusammenhänge sowie Regelmäßigkeiten analysiert. Abschließend werden diese komplexen Erarbeitungen ganzheitlich merkmalspezifisch hinsichtlich des forschungsrelevanten Erkenntnisinteresses charakterisiert (5.3.4) und dadurch final für die Auswertungsmethode vorbereitet.

In Anbetracht des ganzheitlichen Konzepts des forschungsleitenden *Curriculum Mehrsprachigkeit* (Reich & Krumm 2013) werden im Rahmen der zugrundeliegenden Lehrplananalyse neben den Lehrplänen des sprachlichen Fachs Deutsch auch die Lehrpläne einer Unterrichtsdisziplin der Sachfächer dahingehend untersucht, inwiefern in den betreffenden Lehrplänen sprachliche Anforderungen eine Rolle spielen und an welchen Punkten sprachliche Implikationen und Interpretationen fächer- sowie sprachenübergreifende Kompetenzen berücksichtigen oder stärken (Reich & Krumm 2013).

### 5.3.2 Kategorisierung

Als Grundlage für die Analyse hinsichtlich sprachlicher und mehrsprachiger Bezüge innerhalb ausgewählter österreichischer Lehrpläne fungieren aus forschungsspezifischen Motiven die Ausführungen des *Curriculum Mehrsprachigkeit* (Reich & Krumm 2013) zur *Rolle der Sprache(n) in Lehrplänen*, in expliziter Form die Funktions- sowie Analysebeschreibung der Lehrplananalyse bei der Entwicklung des Curriculums. Dementsprechend verfolgen die Analysekategorien der Lehrplananalyse sowohl bei der Entwicklung des forschungsleitenden Curriculum als auch bei der an dieser Stelle vorliegenden Forschung primär die gleichen Zielsetzungen: Es soll untersucht werden, inwiefern Mehrsprachigkeit explizit oder implizit thematisiert wird, ob Mehrsprachigkeit in den Dokumenten miteinbezogen oder berücksichtigt wird und an welchen Stellen mehrsprachigkeitsdidaktische Aspekte ignoriert werden, obwohl thematisch-didaktische Inhalte eine sprachenspezifische Integration anbieten oder fördern könnten (Reich & Krumm 2013).

Das ***Raster zur Analyse der Lehrpläne der sprachlichen Fächer im Hinblick auf ihre Relevanz für Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit*** nach Reich & Krumm (2013) wurde in der vorliegenden Forschung für die Lehrplananalyse im Fach Deutsch verwendet und setzt sich wie folgt zusammen:

- 1) Sprachaufmerksamkeit als Ziel;
- 2) Erschließungs- und Lernstrategien zur Sprachaneignung (in allen Fertigkeitsbereichen), wobei Hinweise auf einen sprachenübergreifenden Einsatz besonders hervorgehoben werden;
- 3) Fähigkeiten und Begriffe zur Beschreibung bzw. Analyse von Sprachen: alle Sprachebenen und Modi: phonisch-graphisch, pragmatisch, lexikalisch-semantisch, morphologisch-syntaktisch; mündlich – schriftlich – medial; besonders beachtet werden Hinweise auf einen Einsatz im Sprachenvergleich einschließlich des Vergleichs Dialekt/Standardsprache;
- 4) Fähigkeiten der Wahrnehmung und Beschreibung von Sprachkontakterscheinungen;

5) Fähigkeiten des Umgangs mit vielsprachigen Situationen, einschließlich multidialektaler Situationen, Hinweise auf Verwendungsdomänen von Dialekt, Hochdeutsch, Deutsch als Zweitsprache, Deutsch als Muttersprache und damit verbundene Einstellungen, Hinweise auf verschiedene Kulturen/Gesellschaften/Staaten, in denen eine bestimmte Sprache Gültigkeit hat, Hinweise auf Varianten einer Sprache in verschiedenen Sprechergruppen (geographisch und/oder sozial), Hinweise auf Minderheitensituationen (sprachsystematisch und sprachsoziologisch) und auf das Verhältnis Minderheitensprache/Staatssprache, Hinweise auf die Migrantensituation, zur Familiensprache in der Emigration und im Herkunftsland sowie zum Verhältnis Herkunftssprache (Familiensprache)/Umgebungssprache im Aufnahmeland. (Reich & Krumm 2013, 161-162)

Die **Analysekategorien für die Lehrpläne der Sachfächer** nach Reich & Krumm (2013), die in der vorliegenden Forschung für die Lehrplananalyse im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (2008) bzw. im Fach Geschichte und Politische Bildung (2023) verwendet werden, setzen sich folgendermaßen zusammen:

1) Sprachaufmerksamkeit/Sprachbewusstsein

Wie wird Sprache/Mehrsprachigkeit erwähnt? Gibt es ein Bewusstsein für die Bedeutung des Sprachlernens und des Sprachgebrauchs in den verschiedenen Fächern? In welchem Sinne ist Sprache in den Sachfächern mehrsprachig?

2) Sprachliche Anforderungen und Qualifikationen

Welche kognitiven sprachlichen Grundkompetenzen setzen die verschiedenen Lehrpläne voraus? (Sprechen Schüler und Schülerinnen Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache, erfordert dies z. B. eine bewusste sprachliche Übertragung?)

3) Pragmatik – Grad an Explizitheit in der Sprachanwendung

a. Diskurs, fachsprachliche Kommunikation, kommunikative Strategien

b. Textkompetenz und Texterschließung

c. Formalisierungen

d. Erschließungs- und Lernstrategien

Vermitteln die Lehrpläne hauptsächlich Fachwissen oder auch Kompetenzen, dieses Wissen zu konstruieren, zu kommunizieren und zu nutzen? Bleibt das Bemühen um Sprache bei Fachtermini stecken oder dient es auch der Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten?

4) Wo könnte man ansetzen, wenn Spracharbeit mit einbezogen würde? (Reich & Krumm 2013, 162-163).

### 5.3.3 Gruppierung

Im vorliegenden Forschungskontext wird im Rahmen der Aufbereitung das „Raster zur Analyse der Lehrpläne der sprachlichen Fächer im Hinblick auf ihre Relevanz für Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit“ (Reich & Krumm 2013, 161-162), das für die vergleichende Analyse der Lehrpläne im Unterrichtsfach Deutsch herangezogen wird, um drei Unterkategorien pro vorgegebener Kategorie zum Zwecke der detaillierteren Ausdifferenzierung der Analyseaspekte wie folgt erweitert:

Die Kategorie **1) Sprachaufmerksamkeit als Ziel** wird um die Unterkategorien Sprachsensibilität, Sprachbewusstsein und Sprachpragmatik erweitert.

Die Kategorie **2) Erschließungs- und Lernstrategien zur Sprachaneignung** wird um die Subkategorien Sprachenübergreifend, Fächerübergreifend und Monolingual ergänzt.

Die Kategorie **3) Fähigkeiten und Begriffe zur Beschreibung bzw. Analyse von Sprachen** wird mithilfe der subordinierenden Kategorien Kompetenzbereiche, Vergleich und Struktur diversifiziert.

Die Kategorie **4) Fähigkeiten der Wahrnehmung und Beschreibung von Sprachkontakterscheinungen** wird anhand der folgenden Konzeptionen unterteilt: Fremdsprachendidaktik, Interkulturelle Didaktik und Interkulturelle sprachliche Bildung.

Die Kategorie **5) Fähigkeiten des Umgangs mit vielsprachigen Situationen** wird intern durch die drei Teilkategorisierungen Sprachhandlungsfähigkeit, Sprachwissen/Differenzierung und Interkulturelle Kompetenz ausdifferenziert.

Die *Analysekategorien für die Lehrpläne der Sachfächer* nach Reich & Krumm (2013), die in der vorliegenden Forschung für die Lehrplananalyse im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (2008) bzw. im Fach Geschichte und Politische Bildung (2023) verwendet werden, wurden im Rahmen des Aufbereitungs- und Kodierungsprozess nicht durch Unterkategorien ergänzt, sondern direkt im Hinblick auf ihre Funktion sowie ihre Relevanz für Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit angewendet.

### 3.3.4 Charakterisierung

Die Zielsetzung der Charakterisierung im Rahmen des systematischen Prozess der Typenbildung stellt in der vorliegenden Forschung eine prototypische Kombination aus beschreibenden und organisierenden Funktionselementen dar, wodurch die aus dem forschungsleitenden *Curriculum Mehrsprachigkeit* (Reich & Krumm 2013) übernommenen Kategorisierungen zu Kodierungsmechanismen eines inhaltsanalytischen Vergleichs weiterentwickelt werden.

Die relevanten Vergleichsdimensionen – die Kategorisierungen zur Lehrplananalyse – werden anhand der im Folgenden skizzierten inhaltlichen Sinnzusammenhänge, der inhaltlichen Regelmäßigkeiten und Häufigkeiten sowie anhand ihrer spezifischen Ausprägungen charakterisiert.

Die Charakterisierung der Kategorisierungen zum ***Raster zur Analyse der Lehrpläne der sprachlichen Fächer im Hinblick auf ihre Relevanz für Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit*** nach Reich & Krumm (2013) für die Lehrpläne des Unterrichtsfach Deutsch können folgendermaßen für die qualitativ-quantitative Lehrplananalyse charakterisiert werden:

Die Kategorie

#### 1) Sprachaufmerksamkeit als Ziel (Reich & Krumm 2013, 161)

wird anhand der dem Aspekt der Sprachaufmerksamkeit inhaltlich ähnlichsten Konzeptionen sowie derer Ausprägungen unterteilt. So wurden die im besonderen Maß Sprachaufmerksamkeit-affinen Theorien und Konzepte *Language Awareness* (4.1) und *Sprachsensibilisierender Unterricht* (4.3.2) herangezogen, um die inhaltsspezifische Dreiteilung in ***Sprachsensibilität***, ***Sprachbewusstsein*** und ***Sprachpragmatik*** vorzunehmen. Als zusätzlicher Einflussfaktor wurden die Lehrplanbeschreibungen (5.2.2) für die Gruppierung sowie Kategorisierung berücksichtigt, in welchen alle drei Subkategorien eine tragende Rolle einnehmen und dadurch als forschungsextensiv für das geplante Forschungsvorhaben angenommen werden können.

## Die Kategorie

2) Erschließungs- und Lernstrategien zur Sprachaneignung (in allen Fertigkeitsbereichen), wobei Hinweise auf einen sprachenübergreifenden Einsatz besonders hervorgehoben werden (Reich & Krumm 2013, 161)

wurde im Prozess der Charakterisierung unter Einbezug der fremdsprachendidaktischen Konzepte *Mehrsprachige und pluri-kulturelle Kompetenz* (4.2.1), *Interkomprehension* (4.2.2) und *Tertiärsprachendidaktik* (4.2.3) sowie den für die Erschließung und das Lernen konzipierten Konzepten zur *Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen* (4.4) weiterentwickelt. Der explizite Zusatz der besonderen Hervorhebung von Hinweisen auf einen sprachenübergreifenden Einsatz in dieser Kategorie hat die Charakterisierung in die Unterkategorien ***Sprachenübergreifend***, ***Fachübergreifend*** und ***Monolingual*** hinsichtlich des betreffenden Forschungszusammenhang intensiv befördert. Aufgrund dessen, dass die Lehrplanbeschreibungen (5.2.2) ebenfalls forschungsergiebige Aussichten hinsichtlich der getroffenen Subkategorien andeuten, konnte die Charakterisierung zusätzlich forschungsleitend gestärkt werden.

## Die Kategorie

3) Fähigkeiten und Begriffe zur Beschreibung bzw. Analyse von Sprachen (alle Sprachebenen und Modi: phonisch-graphisch, pragmatisch, lexikalisch-semantisch, morphologisch-syntaktisch; mündlich – schriftlich – medial; besonders beachtet werden Hinweise auf einen Einsatz im Sprachenvergleich einschließlich des Vergleichs Dialekt/Standardsprache (Reich & Krumm 2013, 161)

wurde auf der einen Seite mithilfe speziell sprachbeschreibender und sprachanalytischer Theorien und Konzepte zur Mehrsprachigkeitsförderung - *Language Awareness* (4.1) und *Sprachsensibilisierender Unterricht* (4.3.2) – diversifiziert und auf der anderen Seite mit Fokus auf den expliziten Kategorienzusatz zur besonderen Beachtung von sprachvergleichenden Einsatz mithilfe der Konzepte *Interkomprehensions-* (4.2.2) sowie *Tertiärsprachendidaktik* (4.2.3) und derer Schwerpunkte auf die Struktur von Sprachen weiterentwickelt. Mittels der mit Blick auf die klare Formulierung der übernommenen Kategorie und der darin enthaltenen Betonung der Sprachebenen und Modi wurden die charakterisierten Unterkategorien

**Kompetenzbereiche, Vergleich** und **Struktur** auch in Bezug auf die Lehrpläne (5.2.2) als dem Forschungsziel zuträglich bewertet.

Die Kategorie

4) Fähigkeiten der Wahrnehmung und Beschreibung von Sprachkontakterscheinungen (Reich & Krumm 2013, 161)

wurde aufgrund der Selektionsherausforderung hinsichtlich der zahlreichen unterschiedlichen Aspekte und Ausprägungen, die der Kategorie potentiell zuordnungsbar sind, in die drei Theoriekonzeptionen **Fremdsprachendidaktik** (4.2), **Interkulturelle Didaktik** (4.3.1) und **Interkulturelle sprachliche Bildung** (4.3) differenziert. In der Subkategorie Fremdsprachendidaktik wurden jene Ausprägungen inkludiert, die Bezug auf Theorien und Beschreibungen des Fremdsprachenlernens nehmen und Ähnlichkeiten bei der Wahrnehmung und Beschreibung mit Sprache als Fremd- oder Zweitsprache aufweisen. Während die anderen beiden Subkategorien klare Überschneidungen unter anderem hinsichtlich der Sprachwahrnehmung darstellen, wurden in der Subkategorie Interkulturelle sprachliche Bildung vor allem Techniken der Sprachreflexion berücksichtigt und in der Subkategorie Interkulturelle Didaktik ein Fokus auf kulturreflexive Ausprägungen wie Perspektivenwechsel, Authentizität oder eine holistische oder exemplarische Perspektive von Kultur gelegt. Durch klare Potenzialübereinstimmungen mit Blick auf die *Lehrpläne* (5.2.2) konnte die Charakterisierung zusätzlich forschungsleitend untermauert werden.

Die Kategorie

5) Fähigkeiten des Umgangs mit vielsprachigen Situationen, einschließlich multidialektaler Situationen, Hinweise auf Verwendungsdomänen von Dialekt, Hochdeutsch, Deutsch als Zweitsprache, Deutsch als Muttersprache und damit verbundene Einstellungen, Hinweise auf verschiedene Kulturen/Gesellschaften/Staaten, in denen eine bestimmte Sprache Gültigkeit hat, Hinweise auf Varianten einer Sprache in verschiedenen Sprechergruppen (geographisch und/oder sozial), Hinweise auf Minderheitensituationen (sprachsystematisch und sprachsoziologisch) und auf das Verhältnis Minderheitensprache/Staatssprache, Hinweise auf die Migrantensituation, zur Familiensprache in der Emigration und im Herkunftsland sowie zum Verhältnis Herkunftssprache

(Familiensprache)/Umgebungssprache im Aufnahmeland. (Reich & Krumm 2013, 162)

wird unter Anbetracht der übernommenen Kategorienformulierung, der Berücksichtigung der betreffenden *Lehrpläne* (5.2.2) und des vorliegenden Forschungsinteresses mithilfe der abstrahierenden Unterkategorien **Sprachhandlungsfähigkeit**, **Sprachwissen/Differenzierung** und **Interkulturelle Kompetenz** differenziert. Die Subkategorie Sprachhandlungsfähigkeit hängt zwar eng mit der unter Kategorie 3) definierten Subkategorie Kompetenzbereiche zusammen, jedoch umfassen die unter Sprachhandlungsfähigkeit abstrahierten Ausprägungen alle Aspekte von Sprachhandeln und insbesondere im Mehrsprachigkeitskontext. Die Subkategorie Sprachwissen/Differenzierung wird insofern charakterisiert, dass Wissen über Sprachen und Varietäten in mehrsprachigen Situationen sowie eine mögliche Differenzierung je nach sprachlichen Vorwissen beziehungsweise nach Erstsprachen in der Charakterisierung inkludiert werden. Die Subkategorie Interkulturelle Kompetenz umfasst sämtliche sprachliche und interkulturelle Umgangsformen, die im Kontext von Mehrsprachigkeit einen prägenden Einfluss haben können.

Die **Analysekategorien für die Lehrpläne der Sachfächer** nach Reich & Krumm (2013), die in der vorliegenden Forschung für die Lehrplananalyse im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (2008) bzw. im Fach Geschichte und Politische Bildung (2023) verwendet werden, wurden im Rahmen des Aufbereitungs- und Kodierungsprozess nicht durch Unterkategorien ergänzt, werden jedoch anhand der übernommenen Ausführungen nach Reich & Krumm (2013) folgendermaßen charakterisiert:

Die Kategorie **1) Sprachaufmerksamkeit/Sprachbewusstsein** wird zum Zwecke der Lehrplananalyse durch die grundlegende Fragen charakterisiert, ob Sprache oder Mehrsprachigkeit erwähnt wird, ob ein Bewusstsein für die Bedeutung des Sprachenlernens und des Sprachgebrauchs vorhanden ist und ob und in welchem Sinne Sprache in dem betreffenden Fach als mehrsprachig auftritt.

Die Kategorie **2) Sprachliche Anforderungen und Qualifikationen** beschäftigt sich mit den Voraussetzungen der Fächer im Hinblick auf kognitive sprachliche Grundkompetenzen sowie der damit einhergehenden Differenzierung zwischen Lernenden mit Deutsch als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache und wirft einen besonderen Blick auf die Verwendung von Fachsprache in den Lehrplanbeschreibungen.

Die Kategorie **3) Pragmatik – Grad an Explizitheit in der Sprachanwendung** dient zur Untersuchung, ob und inwiefern die Fachlehrpläne in erster Linie Fachwissen vermitteln oder ob auch Kompetenzen gefördert werden, die zur Konstruktion, Kommunikation und letztlich der Anwendung von Wissen in der Bildungssprache notwendig sind. Ebendiese bildungssprachlichen Fähigkeiten werden in dieser Kategorie forschungsleitend charakterisiert und von kommunikativen sowie diskursiven Kommunikations-, Lern- und Textkompetenzstrategien ergänzt.

Die Kategorie **4) Potenziale/Ansatzpunkte für Spracharbeit** bildet eine inhaltliche Potenzialanalyse durch die Identifizierung von Ansatzpunkten und Lehrplanabschnitten, welchen ein immenses Potenzial für die Arbeit mit Sprachen und im Besonderen für Konzepte zur Mehrsprachigkeitsförderung zugrunde liegen.

## **5.4 Auswertung: Korrespondenzanalyse**

Im Auswertungsprozess des vorliegenden Forschungsdesigns werden die erhobenen und aufbereiteten Informationen mittels einer *Vergleichenden Qualitativen Korrespondenzanalyse* nach Ruddat & Schulz (2010) hinsichtlich semantischer Räume und sprachlicher Befunde kontrastierend und komprimierend analysiert. Durch die Integration selektiver Skalierungen und Kategorisierungen innerhalb des Aufbereitungs- und Auswertungsprozesses kann die Qualitative Korrespondenzanalyse dabei behilflich sein, Divergenz und Heterogenität in Bezug auf das Forschungsinteresse zu identifizieren und forschungsleitend interpretierbar zu machen (Ruddat & Schulz 2010).

Im Auswertungsprozess dieser Forschung werden durch den Einsatz der Qualitativen Korrespondenzanalyse die Beziehungen und Muster zwischen

den sprachlichen Kategorien der beiden Untersuchungsgegenstände kriteriengeleitet interpretiert. Dies ermöglicht nicht nur quantitative Aussagen über Häufigkeiten, sondern auch qualitative Einblicke in die Bedeutungen und Verknüpfungen der sprachlichen Elemente. Die Ergebnisse werden im Zuge dessen abschließend interpretiert, um Schlussfolgerungen über die Kohärenz, Differenz und Transformation der Untersuchungsgegenstände zu ziehen. Auf dieser Grundlage können konkrete Handlungsempfehlungen für die praxisorientierte und ganzheitliche Aktualisierung des *Curriculum Mehrsprachigkeit* abgeleitet und beispielhaft im Rahmen der Arbeit angewandt werden.

#### **5.4.1 Qualitative Datenanalyse mit MAXQDA**

MAXQDA ist das englische Akronym für „Computer assisted qualitative data analysis software“ und ermöglicht die computerunterstützte Analyse einer großer Bandbreite von Daten. Im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit wird lediglich das Datenformat *Text* bezogen auf die Lehrplandokumente, die in Form von PDF-Dokumenten vorliegen, verwendet. Die erhobenen Dokumentprodukte aus den Lehrplänen können mittels der Software MAXQDA qualitativ und quantitativ ausgewertet und analysiert werden, indem über *Codes* (Kategorien), die deduktiv oder induktiv erstellt werden, ausgewählte Teile der *Daten* (Wörter, Textpassagen) zugeordnet werden und schlussendlich ein *Codesystem* (Kategoriensystem) entsteht. In diesem Codesystem können *Subcodes* (Subkategorien) erstellt werden. Werden die Codes festgelegt, bevor das zu analysierende Datenmaterial gesichtet wurde, spricht man von einer deduktiven Kodierung. Das heißt, dass vorab Klassifizierungen und Zuordnungen getroffen werden. Bei einer induktiven Vorgehensweise hingegen werden die Codes direkt anhand des vorliegenden Materials erarbeitet (Rädiker & Kuckartz 2019).

Wie bereits ausführlich im Kapitel *Aufbereitung bzw. Typenbildung* (5.3) beschrieben wurde, bilden die Kategoriensysteme nach Reich & Krumm (2013) die Grundlage für die qualitative Datenanalyse mit MAXQDA. Der *Kodierleitfaden* (im Anhang der vorliegenden Arbeit) enthält die jeweiligen Kategorien, welche definiert werden, sowie gegebenenfalls Subkategorien,

Analysefragen und Ankerbeispiele. Dieser Kodierleitfaden stellt für die qualitative Inhaltsanalyse den zentralen Punkt der Forschungsarbeit dar, grenzt Begrifflichkeiten klar voneinander ab und soll für Außenstehende die Vorgehensweise nachvollziehbar und transparent machen.

Kategoriendefinitionen haben eine doppelte Funktion, sie dokumentieren erstens das Gerüst der Analyse für die Scientific Community (und ggf. für die Gutachter\*innen einer Forschungsarbeit) und zweitens bilden sie die Basis des Kodierleitfadens, der von den Codierenden benutzt wird. (Rädiker & Kuckartz 2019, 101)

Darüber hinaus wurden die in dem Kapitel *Aufbereitung* bzw. *Typenbildung* (5.3) und im *Kodierleitfaden* (im Anhang der vorliegenden Arbeit) beschriebenen Kategorien und Subkategorien in Kohärenz mit den forschungsleitenden Fragestellungen gebildet, um den direkten Bezug zwischen der *Auswertung* (5.4) und der *Ergebnisse* (5.5) strukturell nachvollziehbar zu gestalten.

#### **5.4.2 Darstellung der Datenanalyse mit MAXQDA**

##### ***Lehrpläne Deutsch***

Im Prozess der Datenanalyse für die Lehrpläne Deutsch mit der Software MAXQDA wurden insgesamt zwei Dokumente (5.2.2) im PDF-Format analysiert. In der *Abbildung 5* ist ersichtlich, dass im Rahmen der analysierenden Tätigkeiten in Verbindung mit den Lehrplänen für das Unterrichtsfach Deutsch insgesamt 712 Kodierungen durchgeführt wurden. Die Häufigkeit der Kodierungen nach den fünf Grundkategorien zeigen auf den ersten Blick, dass am meisten Kodierungen auf die Kategorie „3 Fähigkeiten und Begriffe zur Beschreibung bzw. Analyse von Sprachen“ (201 Kodierungen) und am wenigsten Kodierungen auf die Kategorie „4 Fähigkeiten der Wahrnehmung und Beschreibung von Sprachkontakterscheinungen“ mit 86 getätigten Kodierungen entfallen.

## Kodierungen insgesamt für die Lehrpläne Deutsch: 712

1) Sprachaufmerksamkeit als Ziel:

**129 Kodierungen**

2) Erschließungs- und Lernstrategien zur Sprachaneignung:

**139 Kodierungen**

3) Fähigkeiten und Begriffe zur Beschreibung bzw. Analyse von Sprachen:

**201 Kodierungen**

4) Fähigkeiten der Wahrnehmung und Beschreibung von Sprachkontakterscheinungen:

**86 Kodierungen**

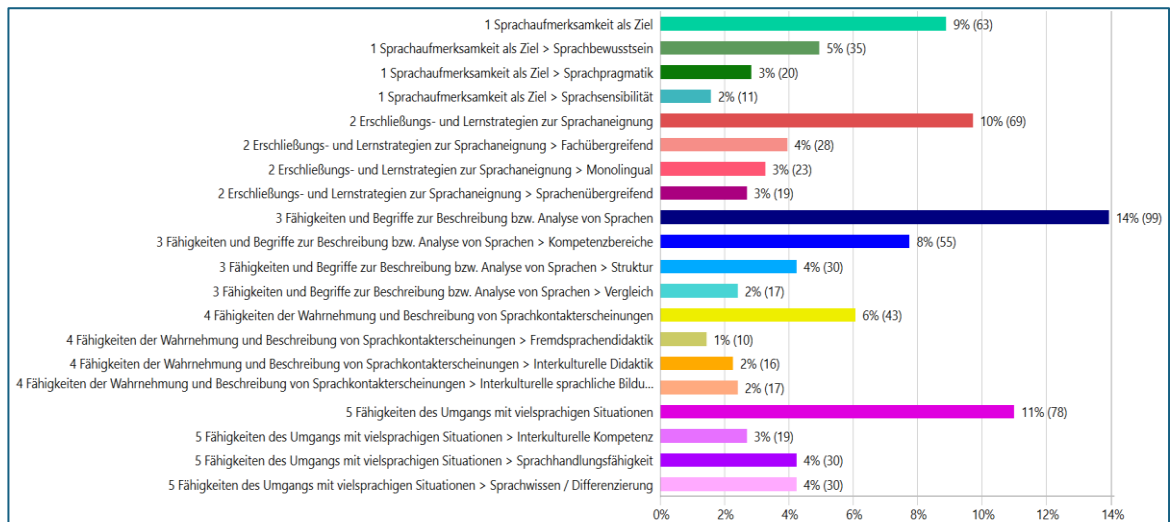
5) Fähigkeiten des Umgangs mit vielsprachigen Situationen:

**157 Kodierungen**

|                                                                               |     |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Codes                                                                         | 712 |
| 1 Sprachaufmerksamkeit als Ziel                                               | 63  |
| Sprachsensibilität                                                            | 11  |
| Sprachbewusstsein                                                             | 35  |
| Sprachpragmatik                                                               | 20  |
| 2 Erschließungs- und Lernstrategien zur Sprachaneignung                       | 69  |
| Sprachenübergreifend                                                          | 19  |
| Fachübergreifend                                                              | 28  |
| Monolingual                                                                   | 23  |
| 3 Fähigkeiten und Begriffe zur Beschreibung bzw. Analyse von Sprachen         | 99  |
| Kompetenzbereiche                                                             | 55  |
| Vergleich                                                                     | 17  |
| Struktur                                                                      | 30  |
| 4 Fähigkeiten der Wahrnehmung und Beschreibung von Sprachkontakterscheinungen | 43  |
| Fremdsprachendidaktik                                                         | 10  |
| Interkulturelle Didaktik                                                      | 16  |
| Interkulturelle sprachliche Bildung                                           | 17  |
| 5 Fähigkeiten des Umgangs mit vielsprachigen Situationen                      | 78  |
| Sprachhandlungsfähigkeit                                                      | 30  |
| Sprachwissen / Differenzierung                                                | 30  |
| Interkulturelle Kompetenz                                                     | 19  |

Abb. 5 Häufigkeit der Kodierungen für die Lehrpläne Deutsch (Screenshot aus der Software MAXQDA)

Wie sich die Häufigkeiten der Kodierungen innerhalb der Datenanalyse mit MAXQDA für die untersuchten Dokumente Lehrpläne Deutsch aufteilen, zeigt die folgende *Abbildung 6*, welche mittels dem Tool *Übersicht Codes* innerhalb der Software MAXQDA erstellt wurde.



*Abb. 6 Übersicht der Kodierungen für die Lehrpläne Deutsch (Screenshot aus der Software MAXQDA)*

## Lehrpläne Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung bzw. Geschichte und Politische Bildung

Im Rahmen der Datenanalyse für die Lehrpläne Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung bzw. Geschichte und Politische Bildung mit der Software MAXQDA wurden insgesamt zwei Dokumente (5.2.2) im PDF-Format analysiert. In der *Abbildung 7* ist ersichtlich, dass im Rahmen der Analyse in Verbindung mit den Lehrplänen für das Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung bzw. Geschichte und Politische Bildung insgesamt 248 Kodierungen getätigt wurden. Die Häufigkeit der Codierungen nach den vier *Grundkategorien* (5.3) entlang des *Kodierleitfadens* (im Anhang der vorliegenden Arbeit) zeigen aus quantitativer Perspektive, dass die meisten Kodierungen auf die Kategorie „4 Potenziale/Ansatzpunkte für Spracharbeit“ (87 Kodierungen) und die wenigsten Kodierungen auf die Kategorie „2 Sprachliche Anforderungen und Qualifikationen“ (36 Kodierungen) entfallen.

|                                                           |     |
|-----------------------------------------------------------|-----|
| Codes                                                     | 248 |
| 1 Sprachaufmerksamkeit/Sprachbewusstsein                  | 61  |
| 2 Sprachliche Anforderungen und Qualifikationen           | 36  |
| 3 Pragmatik – Grad an Explizitheit in der Sprachanwendung | 64  |
| 4 Potenziale/Ansatzpunkte für Spracharbeit                | 87  |

Abb. 7 Häufigkeit der Kodierungen für die Lehrpläne Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung bzw. Geschichte und Politische Bildung (Screenshot aus der Software MAXQDA)

Im folgenden Diagramm (Abbildung 8) wird ersichtlich, wie sich die absolute Anzahl der Kodierungen innerhalb der Datenanalyse mit MAXQDA für die untersuchten Dokumente für das Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung bzw. Geschichte und Politische Bildung aufteilt. Die Abbildung 8 wurde mithilfe des Tools „Übersicht Codes“ innerhalb der Software MAXQDA erstellt:

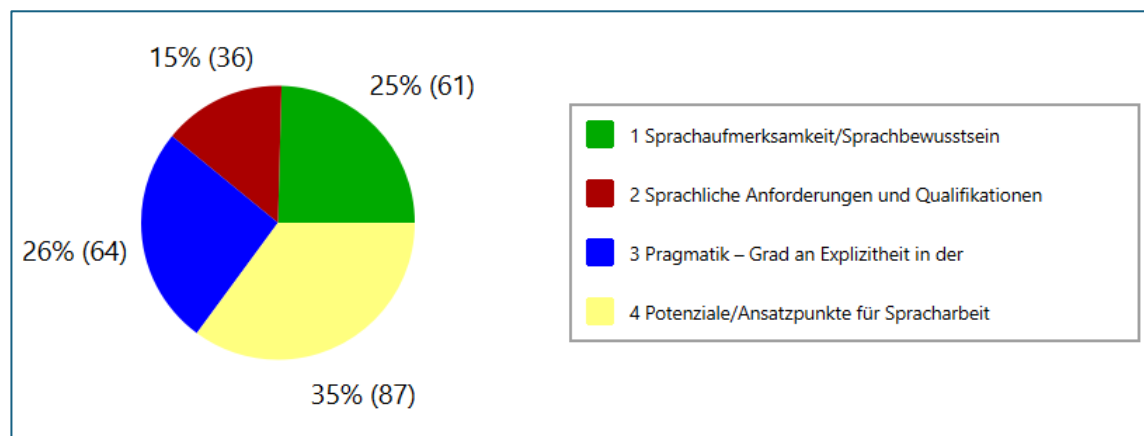


Abb. 8 Übersicht der Kodierungen für die Lehrpläne Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung bzw. Geschichte und Politische Bildung (Screenshot aus der Software MAXQDA)

## 5.5 Ergebnisse

### 5.5.1 Darstellung der Ergebnisse

#### Quantitativ-Qualitative Aussagenparameter: Lehrpläne Deutsch

Im Sinne der qualitativ-quantitativen Inhaltsanalyse können die Häufigkeiten der Kodierungen Anhaltspunkte liefern, inwiefern sich die Gewichtung und Schwerpunktsetzung einzelner Kodierungen zwischen den einzelnen Untersuchungsdokumenten unterscheidet beziehungsweise in unserem diachronen Untersuchungszusammenhang über die Zeit hinweg verändert hat.

In der *Abbildung 9* wird die absolute Anzahl an Kodierungen innerhalb der Dokumente für das Unterrichtsfach Deutsch angeführt und zeigt durch die mehr oder weniger intensive Färbung der Zahlenfelder eine hohe oder niedrige Häufigkeit an. Diese Funktion „Heatmap mit Zahlen darstellen“ wurde innerhalb der Analysesoftware MAXQDA im Funktionsbereich *Visual Tools > Code-Matrix-Browser* erstellt und verdeutlicht anschaulich Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen den Analysedokumenten.

Wie in *Abbildung 9* ersichtlich, wurden folgende Kodierungen in den neuen Lehrplänen für das Fach Deutsch (2023) deutlich häufiger als in den Lehrplänen für das Fach Deutsch (2011) identifiziert und können dementsprechend eine höhere Relevanz innerhalb der aktuellen Lehrplanerstellung einnehmen und für die in dieser Arbeit nachfolgende Aktualisierung im besonderen Ausmaß berücksichtigt werden:

- Sprachsensibilität
- Fachübergreifend
- Kompetenzbereiche
- Fähigkeiten der Wahrnehmung und Beschreibung von Sprachkontakterscheinungen
- Interkulturelle Didaktik
- Interkulturelle sprachliche Bildung
- Fähigkeiten des Umgangs mit vielsprachigen Situationen
- Sprachhandlungsfähigkeit
- Interkulturelle Kompetenz

Die folgenden Kodierungen hingegen wurden in den älteren Versionen der Lehrpläne für das Fach Deutsch (2011) häufiger als in den neueren Lehrplänen für das Fach Deutsch (2023) identifiziert und es kann aus diesem Grund eine Reduzierung der Relevanz beziehungsweise eine Diversifizierung der curricularen Aspekte angenommen werden. Für die in dieser Forschung nachfolgende Aktualisierung können die folgenden Kodierungen zur Betonung der Nutzung der Datenanalyse daher in den Hintergrund rücken:

- Monolingual
- Struktur

| Codesystem                                 | Lehrpläne Deutsch 2023... | Lehrpläne Deutsch |
|--------------------------------------------|---------------------------|-------------------|
| ▼ 1 Sprachaufmerksamkeit als Ziel          | 34                        | 29                |
| Sprachsensibilität                         | 9                         | 2                 |
| Sprachbewusstsein                          | 19                        | 16                |
| Sprachpragmatik                            | 9                         | 11                |
| ▼ 2 Erschließungs- und Lernstrategien zur  | 37                        | 32                |
| Sprachenübergreifend                       | 11                        | 8                 |
| Fachübergreifend                           | 19                        | 9                 |
| Monolingual                                | 8                         | 15                |
| ▼ 3 Fähigkeiten und Begriffe zur Beschreib | 55                        | 44                |
| Kompetenzbereiche                          | 37                        | 18                |
| Vergleich                                  | 8                         | 9                 |
| Struktur                                   | 13                        | 17                |
| ▼ 4 Fähigkeiten der Wahrnehmung und B      | 34                        | 9                 |
| Fremdsprachendidaktik                      | 7                         | 3                 |
| Interkulturelle Didaktik                   | 11                        | 5                 |
| Interkulturelle sprachliche Bildung        | 16                        | 1                 |
| ▼ 5 Fähigkeiten des Umgangs mit vielspra   | 55                        | 23                |
| Sprachhandlungsfähigkeit                   | 23                        | 7                 |
| Sprachwissen / Differenzierung             | 16                        | 14                |
| Interkulturelle Kompetenz                  | 16                        | 3                 |

Abb. 9 Vergleichende Darstellung zu den Kodierungen der Lehrpläne für das Fach Deutsch in Form einer Heatmap in absoluten Zahlen (Screenshot aus der Software MAXQDA)

### Qualitative Aussagenparameter: Lehrpläne Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung bzw. Geschichte und Politische Bildung

Die quantitativen Daten der Analyse mittels der Software MAXQDA anhand der vier übernommenen Kategorien für die Sachfächer – in diesem Fall für das Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (2011) bzw. Geschichte und Politische Bildung (2023) können mithilfe der in *Abbildung 10* dargestellten *Heatmap mit Zahlen*, welche durch das *Visual Tool > Code-Matrix-Browser* innerhalb der Analysesoftware erstellt wurde, klare Veränderungen im Hinblick auf die Häufigkeit der Kodierungen aufzeigen.

Während die Kategorie „2 Sprachliche Anforderungen und Qualifikationen“ die exakt gleiche Anzahl an Kodierungen aufweist, erhöht sich die Anzahl der Kodierungen bei Kategorie „1 Sprachaufmerksamkeit/Sprachbewusstsein“ um 31 Kodierungen, bei der Kategorie „3 Pragmatik“ um 28 Kodierungen und bei der Kategorie „3 Potenziale/Ansatzpunkte für Spracharbeit“ immerhin um 17 Kodierungen.

Für die in dieser Forschungsarbeit nachfolgende Aktualisierung eines Curriculums beeinflussen diese Veränderungen vor allem zwei Dimensionen: Sprachaufmerksamkeit, Sprachbewusstsein sowie Pragmatik und die damit verbundene Kompetenzorientierung werden eine entscheidende Rolle bei der Transformation einnehmen und die in beiden Lehrplandokumenten am häufigsten identifizierte Kategorie, welche Potenziale für die Arbeit mit Sprache identifiziert, muss ein dementsprechendes Gewicht innerhalb der Aktualisierungen einnehmen.

| Codesystem                                             | Lehrpläne Geschichte 2023 | Lehrpläne Geschichte |
|--------------------------------------------------------|---------------------------|----------------------|
| 1 Sprachaufmerksamkeit/Sprachbewusstsein               | 46                        | 15                   |
| 2 Sprachliche Anforderungen und Qualifikationen        | 18                        | 18                   |
| 3 Pragmatik – Grad an Explizitheit in der Spracharbeit | 46                        | 18                   |
| 4 Potenziale/Ansatzpunkte für Spracharbeit             | 52                        | 35                   |

Abb. 10 Vergleichende Darstellung zu den Kodierungen der Lehrpläne für das Fach Geschichte in Form einer Heatmap in absoluten Zahlen (Screenshot aus der Software MAXQDA)

## 5.5.2 Schlussfolgerungen

### Kohärenz

Eine langfristige Kohärenz legt die *Vergleichende Darstellung zu den Kodierungen der Lehrpläne für das Fach Deutsch (Abbildung 9)* im Bereich der Sprachpragmatik sowie des Sprachbewusstseins nahe. Außerdem werden Aspekte des sprachenübergreifenden Unterrichtens beziehungsweise des sprachenvergleichenden Unterrichtens auf relativ gleichbleibenden mittleren Niveau behandelt. Eine ebenfalls mit der Häufigkeit der in *Abbildung 9* angeführten Kodierung „Sprachwissen/Differenzierung“ übereinstimmende Schlussfolgerung lässt sich ebenfalls in der *Vergleichende Darstellung zu den Kodierungen der Lehrpläne für das Fach Geschichte (Abbildung 10)* mit Blick auf die Kategorie „2 Sprachliche Anforderungen und Qualifikationen“ erkennen.

Alle diese Erkenntnisse in Bezug auf eine Übereinstimmung der Kodierungshäufigkeit weisen auf ein gleichbleibende jedoch aufgrund der Anzahl als essentiell anzunehmende Elementebene innerhalb der curricularen Planung hin, welche auch in mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktualisierungsansätzen ihren Berücksichtigung finden muss.

### Differenz

Die auffälligsten Differenzen erschließen sich - wie in *Abbildung 9* anhand der Kategorien „Sprachsensibilität“, „Interkulturelle Didaktik“, Interkulturelle sprachliche Bildung“ und „Interkulturelle Kompetenz“ zu erkennen – innerhalb des Fachspektrums Interkulturalität. Als Schlussfolgerung für die Handlungsempfehlungen zur anwendungsorientierten Aktualisierung des Curriculums kann in diesem Zusammenhang daher die hohe Bedeutung der kulturreflexiven Techniken sowie der trans- und interkulturellen Unterrichtsaspekte in den Mittelpunkt gerückt und inhaltlich-didaktisch in entsprechendem Maß implementiert werden.

## Transformation

Zur Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellungen, inwiefern die Effektivität des bestehenden Curriculums für die Förderung von Mehrsprachigkeit – das *Curriculum Mehrsprachigkeit* (Reich & Krumm 2013) - in Verbindung mit den neuen Lehrplänen (2023) überarbeitet und anwendungsorientiert aktualisiert werden kann, wird aufgrund des deutlich erkennbaren Anspruchs aller Kodierungen im Kodierungsbereich der Kategorie „5 Fähigkeiten des Umgangs mit vielsprachigen Situationen“ und des deutlichen Anstiegs bei der Kategorie „4 Fähigkeiten der Wahrnehmung und Beschreibung von Sprachkontakterscheinungen“ sowie bei der Kategorie „Kompetenzbereiche“ in Vorbereitung auf die nachfolgenden anwendungsorientierten Handlungsempfehlungen an dieser Stelle ein deutliches Transformationspotenzial festgestellt.

### 5.5.3 Handlungsempfehlungen

Auf Grundlage der Ergebnisse der Inhaltsanalyse (5), den *Konzepten zur Mehrsprachigkeitsförderung* (4), der allgemeinen und österreichspezifischen *Lehrplanentwicklung* (3) sowie der starken Orientierung am forschungsleitenden *Curriculum Mehrsprachigkeit* (2) ergeben sich die folgenden Handlungsempfehlungen für die Aktualisierung eines Curriculums zur Mehrsprachigkeitsförderung mit den neuen Lehrplänen (2023):

- **Langfristige Förderung von Sprachbewusstsein:** Die Ausprägungen der unterstützenden Maßnahmen des sprachbewussten Unterrichts sollen in den Lehrplänen und Curricula verankert sein, um nicht nur das Sprachenlernen aktiv zu befördern, sondern allgemein ein tiefergehendes Bewusstsein für den Sprachgebrauch in verschiedenen Kontexten zu etablieren. Diese Förderung des Sprachbewusstseins sollte sprachenübergreifend und mithilfe kontrastiver Methoden erfolgen, damit die vorhandenen Ressourcen bestmöglich genutzt werden können.

- **Individuelle und diversitätsaffine Sprachlernstrategien implementieren:** Das vorhandene Wissen der Lernenden sollte dementsprechend berücksichtigt werden, sodass das Sprachlernangebot entlang des individuellen Lernfortschritts adaptierbar und individualisierbar ist. Mehrsprachigkeit muss bei der Ausgestaltung im Kontext der Mehrsprachigkeitsförderung sowohl als Ausgangspunkt als auch als Ziel betrachtet werden.
- **Interkulturelle Sprachlernstrategien stärken und ausbauen:** Sowohl Aspekte der Sprachaufmerksamkeit und der Sprachsensibilität im Kontext des Sprachsensibilisierenden Unterrichts als auch kulturreflexive Techniken innerhalb der Interkulturellen sprachlichen Bildung sollten in den Mehrsprachigkeitsunterricht integriert werden. Erkenntnisse der interkulturellen Didaktik helfen darüber hinaus dabei, die Lehr- und Lernsettings entsprechend der Interkulturellen Kompetenz zu orientieren.
- **Sprachhandlungsfähigkeit entlang der Kompetenzbereiche der sprachlichen Bildung vermitteln und fördern:** Eine kompetenzorientierte Vorgehensweise bei der Befähigung zur Wahrnehmung, Beschreibung und des Umgangs mit Sprachkontakterscheinungen sowie mit vielsprachigen Situationen sind im Sinne der Interkulturellen Didaktik in der authentischen, holistischen oder exemplarischen Betrachtung von Kultur und Sprache innerhalb des Sprachlernprozesses zu berücksichtigen.
- **Interdisziplinarität und Durchgängigkeit als neue Normalität für Spracharbeit:** Mehrsprachigkeitsförderung sollte fachübergreifend und interdisziplinär gestaltet werden, um die Entwicklung von Sprachbewusstsein in verschiedenen fachlichen und situativen Kontexten zu unterstützen. Die integrativen Lehrpläne sollten sprachliche Aspekte in allen Unterrichtsfächern thematisieren und die entscheidende Rolle von Sprache in verschiedenen Wissensbereichen hervorheben.

## 6 Aktualisierung

Die folgende Curriculumaktualisierung im Bereich der Schulstufen 5 und 6 beziehungsweise der Sekundarstufe I in Bezug auf das forschungsleitende *Curriculum Mehrsprachigkeit* basiert auf einer Symbiose der gesamten vorliegenden Forschungsarbeit unter besonderer Berücksichtigung der im Zielprozess der Forschung entwickelten *Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen* (5.5) und dient der Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellung, inwiefern die Effektivität eines bestehenden Curriculums für die Förderung von Mehrsprachigkeit in Verbindung mit den neuen Lehrplänen (2023) überarbeitet und anwendungsorientiert aktualisiert werden kann.

Den Orientierungsrahmen der Aktualisierung bildet der zugehörige Abschnitt der Schulstufen 5 und 6 innerhalb des *Curriculum Mehrsprachigkeit* (Reich & Krumm 2013, 33-39) in Kombination mit den Strukturelementen innerhalb der untersuchten und für die Datenanalyse im Vorfeld der Aktualisierung herangezogenen *Lehrpläne* (5.2).

Die Aktualisierung ist aufgrund der begrenzten Ressourcen und in Anbetracht des eingeschränkten Umfangs des Analyse- sowie Literaturfundaments als eine Handreichung zu verstehen, die perspektivisch als prototypische Orientierung für eine ganzheitliche und umfassendere Überarbeitung fungieren kann.

### 6.1 Darstellung

Bei der in diesem Kapitel folgenden Darstellung der Curriculumaktualisierung handelt es sich um eine ressourcenbedingt nur stellenweise Überarbeitung des zugehörigen Abschnitts der Schulstufen 5 und 6 innerhalb des *Curriculum Mehrsprachigkeit* (Reich & Krumm 2013, 33-39). Insbesondere die jeweiligen Ausführungen unter den Teilbereichen *Lehrstoff* sind aus Gründen der Umfang- und Ressourceneinschränkung sowie aufgrund der Fokussierung dieser Forschung auf eine lehrplananalytische Aktualisierung und die Konzentration auf Didaktische Ziele sowie Didaktische Grundsätze im vorliegenden Aktualisierungsprozess ausgeschlossen worden.

Da es sich – wie in der Einführung zu dem vorliegenden *Kapitel 6* mehrmals hervorgehoben – um eine Überarbeitung der Seiten 33-39 innerhalb des *Curriculum Mehrsprachigkeit* (Reich & Krumm 2013) handelt, wurde von Seite 98 bis inklusive Seite 109 der vorliegenden Forschungsarbeit aus Gründen der Leser\*innenfreundlichkeit sowie der verständlicheren Repräsentation und Darstellungsform auf eine durchgehende Zitation der wörtlich oder in Paraphrasen übernommenen Elemente verzichtet.

## **Schulstufen 5 und 6**

### **Ziel für beide Schulstufen**

Die Schülerinnen und Schüler verfügen über Fähigkeiten, Strategien und Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, ihre sprachlichen Ressourcen sprachbewusst einzusetzen und Situationen der alltäglichen Vielsprachigkeit innerhalb der Gesellschaft und der individuellen Mehrsprachigkeit fächerübergreifend zu bearbeiten.

Sie gewinnen durch kollektive und individuelle Reflexions- und Diskurstechniken ein Bild der Sprachenvielfalt in Österreich, welches der modernen Lebenswirklichkeit entspricht.

Sie erweitern ihre Kompetenzen, Techniken und Strategien des Sprachenlernens und lernen diese bewusst anzuwenden, ebenso wie ihre Fähigkeit, Sprachen und Varianten nach strukturellen Gesichtspunkten zu vergleichen.

Sie können ihre persönliche Sprachenbiografie rekonstruieren und mit der familiären oder individuellen Migrationsgeschichte sowie mit sprachgeographischen und sprachsoziologischen Gegebenheiten in Verbindung bringen.

### **Didaktische Grundsätze für beide Schulstufen**

Auf der Sekundarstufe I verfolgt der Mehrsprachigkeitsunterricht die systematischen Ziele, Strategien des Sprachenlernens, Wissen und Kompetenzen für eine vergleichende Sprachanalyse sowie das Sprachbewusstsein für den Aufbau beziehungsweise die Weiterentwicklung einer mehrsprachigen Sprachkompetenz zu nutzen.

Das individuelle sowie kollektive Entdecken von sprachlichen Regularitäten, bildungssprachlicher Normen und vielsprachiger Situationen werden in interdisziplinären Unterrichtssequenzen erarbeitet. Kooperatives Lernen innerhalb heterogener Lerngruppen unter besonderer Berücksichtigung von Sprachaufmerksamkeit und Sprachsensibilität kann eine adäquate Unterrichtsform hierfür darstellen.

Ein wesentlicher Bestandteil des Unterrichts in den Schulstufen 5 und 6 ist die kompetenzorientierte Einführung und Anwendung von Lernstrategien sowie digitaler und analoger Hilfsmittel zur Spracharbeit.

Kreative Methoden finden weiterhin Anwendung: Die Beschäftigung mit Literatur wird individuell und binnendifferenziert forciert und die kognitiven Verfahren der Sprachaufmerksamkeit und der Texterschließung werden betont. Unterrichtsmethoden der Mehrsprachigkeitsdidaktik sollten abwechslungsreich mit dem Potenzial der Inter- und Transkulturalität kombiniert werden, um interkulturelle Kompetenzen für die sprachliche Bildung integrativ zu nutzen.

## **Ziele und Lehrstoffe für die einzelnen Bereiche**

### ***Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt***

#### Ziele:

- Die Schülerinnen und Schüler achten aufmerksam und bewusst auf die Sprachen, denen sie in öffentlichen, medialen und privaten Kontexten begegnen.
- Sie sind zunehmend in der Lage, individuelle und kollektive Mehrsprachigkeitserfahrungen zu beschreiben und einzuordnen.
- Sie können ihre persönlichen Sprachenprofile, Sprachkompetenzen und Sprachhandlungsfähigkeiten gegenüber anderen darstellen.
- Sie wissen, wie sie ihre mehrsprachigen Ressourcen einsetzen, und sind bereit, dies auch in kooperativer Weise zu tun.

### Lehrstoff:

- Hörbeispiele von Dialekten, Minderheiten- und Migrantensprachen in Österreich und Nutzung der klasseninternen Sprachenressourcen
- kooperative Produktion von mehrsprachigen Texten, mündlich oder schriftlich (z. B. Quartette, Elfchen, kurze Erzählungen), Austausch solcher Texte in sozialen Netzwerken
- Sprachenportfolio Mittelstufe, A 1–4 und 7: „Meine Sprachlerngeschichte“
- Arbeit mit den Sprachensilhouetten
- Gespräche über erlebte Verstehens- und Ausdrucksprobleme, über wahrgenommene Einstellungen zu Sprachen (einschließlich Dialekt, Jugendsprache etc.), über Situationen sprachlicher Hegemonie.

### Bezüge zu den gültigen Lehrplänen:

Schülerinnen und Schüler erleben in vielfältigen Situationen und unterschiedlichen Sozialformen die Funktions- und Wirkungsweise verbaler und nonverbaler Ausdrucksmittel. Sie knüpfen dabei an ihre Sprachbiografien an und erweitern beständig ihr Sprachrepertoire. Zudem werden sie befähigt, Sprache sowohl zu produzieren als auch über sie zu reflektieren. Der bewusste Umgang mit sprachlicher Vielfalt und Sprachnormen findet im Kontext statt. Schreiben wird als komplexer Prozess erfahrbar und in vielfältigen Formen erprobt. Besonderes Augenmerk liegt auf der Sensibilisierung gegenüber Sprachvarietäten, -registern und -ebenen, Mehrsprachigkeit sowie Inter- und Transkulturalität. Mechanismen von Diskriminierung und Verstöße gegen die Gleichberechtigung und Gleichbehandlung, die sich in sprachlichen Formulierungen in Texten und Medien finden, werden analysiert und hinterfragt. (BGBl. 2023, 29)

Zentrales Ziel ist es, Schülerinnen und Schüler durch die Vermittlung von Grundkompetenzen des Kommunizierens, Lesens und Schreibens in die literale und orale Kultur und Praxis einzuführen und umfassende Sprachhandlungsfähigkeit auszubilden. Die Beschäftigung mit literarischen und pragmatischen Texten und Medienformaten erlaubt es ihnen, unterschiedliche Weltsichten kennenzulernen, einzunehmen und zu hinterfragen. Dadurch werden sie befähigt, sich in einer heterogenen und mehrsprachig geprägten Gesellschaft und deren multimodaler Zeichenwelt zurechtzufinden. (BGBl. 2023, 28)

## ***Vergleichen von Sprachen***

### Ziele:

- Die Schülerinnen und Schüler kennen den grundlegenden Unterschied zwischen (konzeptioneller) Mündlichkeit und (konzeptioneller) Schriftlichkeit, sie wissen, dass dieser Unterschied sprachenübergreifend gültig ist, und können ihr sprachliches Handeln danach ausrichten.
- Sie sind in der Lage, die formalen Realisierungen einer grammatischen Kategorie in verschiedenen Sprachen zu beschreiben und strukturell miteinander zu vergleichen.
- Sie erkennen an ausgewählten Beispielen die Unterschiedlichkeit von Kollokationen in verschiedenen Sprachen.

### Lehrstoff:

- Anfertigen von schriftlichen Fassungen typisch mündlicher deutscher Texte, Reflexion der Erfahrungen beim Lesen dieser Fassungen, Umsetzung in Schriftsprache, Notieren der dabei vorgenommenen Änderungen; parallele Erscheinungen in einer oder mehreren anderen Sprachen
- Grammatische Kategorien (zur Auswahl): Personen des Verbs, Tempora (im Überblick), Komparation des Adjektivs, Wortbildung des Nomens (anhand eines ausgewählten Wortfeldes, z. B. Koseformen, Berufsbezeichnungen), Stellung der Satzglieder in verschiedenen Sprachen
- Kollokationen: Entsprechungen zu bestimmten Redeweisen in anderen in der Klasse vertretenen Sprachen

### Bezüge zu den gültigen Lehrplänen:

Die Lehrerinnen und Lehrer bieten ausreichend Lerngelegenheiten zur Weiterentwicklung von Textkompetenz (mündlich/schriftlich). Dabei sind sprachliche Angemessenheit und Kommunikationsfähigkeit in der Zweitsprache immer als Ziel im Blick zu behalten. Zusätzlich werden die Wahrnehmung sprachlicher Strukturen und der bewusste Umgang damit gestärkt – auch unter Berücksichtigung von Sprachvergleichen. (BGBl. 2023, 36)

Reflexion über die Verwendung von Sprache (Pragmatik/Semantik; Mündlichkeit/Schriftlichkeit; Dialekt, Umgangs-, Standardsprache; Varietäten des Deutschen; Mehrsprachigkeit, Sprachvergleiche). (BGBl. 2023, 31)

– gängige Strategien zum Sprachvergleich auf Wort-, Satz- und Textebene, auch selbständig, anwenden. (BGBl. 2023, 38)

– einfache Strategien zum Sprachvergleich auf Wort-, Satz- und Textebene anwenden. (BGBl. 2023, 41)

### ***Erarbeiten sozialer und kultureller Bezüge von Sprachen***

#### Ziele:

- Die Schülerinnen und Schüler wissen, dass die deutsche Standardsprache in Österreich als Nationalsprache fungiert und eine eigene österreichische Ausprägung hat. Sie haben eine Vorstellung von der dialektalen Gliederung des Deutschen in Österreich und sind sich der Gebrauchs und Statusunterschiede von Dialekten und Standardsprache bewusst.
- Sie können die Minderheitensprachen in Österreich und mehrere häufig auftretende Migrationssprachen benennen und ansatzweise mit historischen Prozessen in Verbindung bringen.
- Sie können den Begriff der Sprachminderheit umschreiben und machen sich erste Gedanken über die sprachlichen Rechte von Minderheiten.
- Sie fragen nach den kulturellen Hintergründen ausgewählter sprachlicher Erscheinungen.

### Lehrstoff:

- einfache grundlegende Informationen über Sprecher\*innenzahl, geographische Verteilung und soziale Geltung der Sprachen und Dialekte in Österreich
- Artikel 8 des Bundes-Verfassungsgesetzes
- Lektüre der Kurzfassung der Kinderrechte-Konvention (kindgerechter Text)
- Lektüre eines Textausschnittes, in dem die kulturelle Wertigkeit von Sprachen thematisiert wird
- Schulsystem und Schulterminologie (Namen von Schularten, Klassenstufen, Fächern, Noten, Arten von Prüfungen usw.) in verschiedenen Sprachen und Bildungssystemen
- Vergleich von Sprichwörtern aus unterschiedlichen Sprachen und Kulturen

### Bezüge zu den gültigen Lehrplänen:

Die vielfältigen Möglichkeiten von Sprache werden in unterschiedlichen sprachlichen Ausprägungen erkannt und eingesetzt. Dies betrifft auch den wertschätzenden Umgang mit den Standardvarietäten der plurizentrischen Sprache Deutsch und mit dem für Österreich charakteristischen Dialekt-Standard-Kontinuum. (BGBl. 2023, 29)

Reflexion über die Verwendung von Sprache (Pragmatik/Semantik; Mündlichkeit/Schriftlichkeit; Dialekt, Umgangs-, Standardsprache; Varietäten des Deutschen; Mehrsprachigkeit, Sprachvergleiche). (BGBl. 2023, 31)

– Auseinandersetzung mit Soziolekten, Dialekten, Fachsprachen, Idiolekten und deren Abweichungen von der Standardsprache. (BGBl. 2023, 34)

Umgang mit Minderheiten in Vielvölkerstaaten – Habsburgermonarchie und Osmanisches Reich im Vergleich); (BGBl. 2023, 97)

## ***Aneignung von Sprachlernstrategien***

### Ziele:

- Die Schülerinnen und Schüler reflektieren ihre eigenen Sprachlernprozesse. Sie sind in der Lage, ihre Sprachenkenntnisse differenziert einzuschätzen und daraus Folgerungen für ihre Sprachlernpraxis zu ziehen.
- Sie verfügen über die dazu erforderlichen bildungssprachlichen Kompetenzen, dies gilt für das individuelle und kooperative Lernen ebenso wie für die Nutzung von Lehr- und Lernmitteln.

### Lehrstoff:

- Sprachenportfolio Mittelstufe: „Sprachenlernen konkret“ (Teil C) sowie Fortführung der Arbeit mit den Checklisten (Teil D, in Auswahl)
- Fortführung der sprachdidaktisch strukturierten Partner- und Kleingruppenarbeit
- systematische Arbeit mit zweisprachigen Wörterbüchern (vgl. Schulstufen 3 und 4) sowie anderen Nachschlagewerken
- Wörterbuch- und Korrekturfunktionen im Internet
- Verfahren der Selbstkontrolle und Selbstkorrektur (z. B. Fehlerkarteien, Fehlersuchaufgaben)
- Bestandteile von Lehrwerken und deren Funktionen, z. B. unterschiedliche Medienangebote

### Bezüge zu den gültigen Lehrplänen:

Wissenschaftliche Erkenntnisse belegen die Vernetzung der Kompetenzbereiche als Voraussetzung für gelingenden Deutschunterricht. Die Bedeutung der Sprache, der Literatur und der Medien als Lehr- und Lernmittel werden in den Bildungs- und Kommunikationsprozessen des Unterrichts berücksichtigt. Eine allfällige Schwerpunktsetzung wird dem Bedarf der Schülerinnen und Schüler in heterogenen Lernkontexten gerecht. (BGBI. 2023, 29)

Das Thematisieren von Sprache findet integrativ Eingang in alle Bereiche [...]. Diese besteht aus den drei Kompetenzen Zuhören und Sprechen, Lesen, Schreiben. Die korrekte Beherrschung von und das Nachdenken über Sprache sind Basiskompetenzen für alle anderen Formen des Sprachhandelns. Beim Erwerb der Fähigkeit, Sprache bewusst anzuwenden und zu reflektieren, werden unterschiedliche sprachliche Ausgangslagen der Schülerinnen und Schüler (Deutsch als Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache) berücksichtigt. (BGBI. 2023, 30)

Die individuelle Kompetenzentwicklung in den fünf Kompetenzbereichen Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben und Linguistische Kompetenzen wird vernetzt gefördert, bewusstgemacht und durch die Vermittlung von Sprachlernstrategien und durch Binnendifferenzierung erweitert. Kurze literarische Texte, kreative Lese- und Schreibaufgaben, musik- und theaterpädagogische Elemente sowie der Einsatz von digitalen Medien ermöglichen einen abwechslungsreichen Zugang zur deutschen Sprache. (BGBI. 2023, 39)

## 6.2 Reflexion

Die tiefergehende Implementation der vorliegenden Forschung wird mit Verweis auf die Darstellung der Curriculumaktualisierung (6.1) im Folgenden näher beschrieben. Die Ausführungen der Aktualisierung wurden anhand der *Handlungsempfehlungen* und mithilfe der *Ergebnisse* (5.5) der Inhaltsanalyse folgendermaßen im Sinne der forschungsleitenden Fragestellung aktualisiert. In den eckigen Klammern [Beispiel] befinden sich die für die Adaption herangezogenen Kodierungen (5.3) beziehungsweise in den eckigen Klammern mit einem Pfeilsymbol [→ Beispiel] die für die Transformation relevanten *Handlungsempfehlungen* (5.5.3):

### Schulstufen 5 und 6

#### Ziel für beide Schulstufen

Die Schülerinnen und Schüler verfügen über Fähigkeiten, **Strategien und Kompetenzen** [Kompetenzbereiche & Erschließungs- und Lernstrategien zur Sprachaneignung] die es ihnen ermöglichen, ihre sprachlichen Ressourcen **sprachbewusst** [Sprachbewusstsein] einzusetzen und **Situationen** [Sprachhandlungsfähigkeit] der alltäglichen Vielsprachigkeit innerhalb der Gesellschaft [Interkulturelle Kompetenz] und der individuellen Mehrsprachigkeit [Interkulturelle sprachliche Bildung] fächerübergreifend [Fächerübergreifend] zu bearbeiten. [→ Sprachhandlungsfähigkeit entlang der Kompetenzbereiche der sprachlichen Bildung vermitteln und fördern]

Sie gewinnen durch **kollektive und individuelle Reflexions- und Diskurstechniken** [Interkulturelle Didaktik] ein Bild der Sprachenvielfalt in Österreich, **welches der modernen Lebenswirklichkeit entspricht** [Interkulturelle Didaktik]. [→ Individuelle und diversitätsaffine Sprachlernstrategien implementieren]

Sie erweitern ihre **Kompetenzen** [Kompetenzbereiche], **Techniken und Strategien** [Erschließungs- und Lernstrategien zur Sprachaneignung] des Sprachenlernens bewusst **anzuwenden** [Sprachhandlungsfähigkeit], ebenso wie ihre Fähigkeit, **Sprachen** [Fremdsprachendidaktik] und **Varianten** [Interkulturelle Didaktik & Sprachwissen/Differenzierung] nach **strukturellen** [Struktur] Gesichtspunkten zu vergleichen. [→ Sprachhandlungsfähigkeit entlang der Kompetenzbereiche der sprachlichen Bildung vermitteln und fördern]

Sie können **ihre persönliche Sprachenbiographie rekonstruieren** [Interkulturelle sprachliche Bildung] und mit der **familiären oder individuellen Migrationsgeschichte** [Interkulturelle Didaktik] sowie mit **sprachgeographischen und sprachsoziologischen Gegebenheiten** [Sprachwissen/Differenzierung] in Verbindung bringen. [→ Interkulturelle Sprachlernstrategien stärken und ausbauen]

## Didaktische Grundsätze für beide Schulstufen

Auf der Sekundarstufe I verfolgt der Mehrsprachigkeitsunterricht die systematischen Ziele, Strategien des Sprachenlernens, **Wissen** [Sprachwissen/Differenzierung] und **Kompetenzen** [Kompetenzbereiche] für eine **vergleichende Sprachanalyse** [Vergleich] sowie das **Sprachbewusstsein** [Sprachbewusstsein] für den Aufbau beziehungsweise die Weiterentwicklung einer **mehrsprachigen Sprachkompetenz** [Sprachhandlungsfähigkeit] zu nutzen. [→ Sprachhandlungsfähigkeit entlang der Kompetenzbereiche der sprachlichen Bildung vermitteln und fördern & → Langfristige Förderung von Sprachbewusstsein]

Das **individuelle sowie kollektive Entdecken** [Interkulturelle Didaktik] von **sprachlichen Regularitäten** [Struktur], **bildungssprachlicher Normen** [Kompetenzbereiche & Sprachwissen/Differenzierung] und **vielsprachiger Situationen** [Sprachhandlungsfähigkeit] werden in **interdisziplinären** [Fächerübergreifend] Unterrichtssequenzen erarbeitet. **Kooperatives Lernen innerhalb heterogener Lerngruppen** [Sprachenübergreifend & Interkulturelle Didaktik] unter besonderer Berücksichtigung von **Sprachaufmerksamkeit** [Sprachaufmerksamkeit] und **Sprachsensibilität** [Sprachsensibilität] kann eine adäquate Unterrichtsform hierfür darstellen. [→ Individuelle und diversitätsaffine Sprachlernstrategien implementieren]

Ein wesentlicher Bestandteil des Unterrichts in diesen Schulstufen ist die **kompetenzorientierte** [Kompetenzbereiche] Einführung und **Anwendung** [Sprachhandlungsfähigkeit] von **Lernstrategien** [Erschließungs- und Lernstrategien zur Sprachaneignung] sowie digitaler und analoger Hilfsmittel zur **Spracharbeit** [Sprachenübergreifend & Fächerübergreifend]. [→ Individuelle und diversitätsaffine Sprachlernstrategien implementieren & → Sprachhandlungsfähigkeit entlang der Kompetenzbereiche der sprachlichen Bildung vermitteln und fördern]

Kreative Methoden finden weiterhin Anwendung; die Beschäftigung mit Literatur wird **individuell und binnendifferenziert** [Differenzierung/Sprachwissen] forciert und die kognitiven Verfahren der **Sprachaufmerksamkeit** [Sprachaufmerksamkeit] und der **Texterschließung** [Erschließungs- und Lernstrategien zur Sprachaneignung] werden betont. Unterrichtsmethoden der Mehrsprachigkeitsdidaktik sollten abwechslungsreich mit dem **Potenzial der Inter- und Transkulturalität** [Interkulturelle sprachliche Bildung, Interkulturelle Didaktik & Interkulturelle Kompetenz] kombiniert werden, um interkulturelle Kompetenzen für die sprachliche Bildung integrativ zu nutzen. [→ Individuelle und diversitätsaffine Sprachlernstrategien implementieren & → Langfristige Förderung von Sprachbewusstsein]

## Ziele und Lehrstoffe für die einzelnen Bereiche

### *Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt*

#### Ziele:

- Die Schülerinnen und Schüler achten **aufmerksam** [Sprachaufmerksamkeit & Sprachsensibilität] und bewusst auf die Sprachen, denen sie in öffentlichen, medialen und privaten Kontexten begegnen. [→ Langfristige Förderung von Sprachbewusstsein]
- Sie sind zunehmend in der Lage, **individuelle und kollektive** [Interkulturelle Didaktik & Interkulturelle Kompetenz]

Mehrsprachigkeitserfahrungen zu beschreiben und einzuordnen. [→ Interkulturelle Sprachlernstrategien stärken und ausbauen]

- Sie können ihre persönlichen Sprachenprofile, Sprachkompetenzen [Kompetenzbereiche] und Sprachhandlungsfähigkeiten [Sprachhandlungsfähigkeit] gegenüber anderen darstellen. [→ Sprachhandlungsfähigkeit entlang der Kompetenzbereiche der sprachlichen Bildung vermitteln und fördern]
- Sie wissen, wie sie ihre mehrsprachigen Ressourcen einsetzen, und sind bereit, dies auch in kooperativer Weise zu tun.

#### Lehrstoff:

- Hörbeispiele von Dialekten, Minderheiten- und Migrantensprachen in Österreich und Nutzung der klasseninternen Sprachenressourcen [sprachenübergreifend & Sprachwissen/Differenzierung] [→ Individuelle und diversitätsaffine Sprachlernstrategien implementieren]
- kooperative Produktion von mehrsprachigen Texten, mündlich oder schriftlich (z. B. Quartette, Elfchen, kurze Erzählungen), Austausch solcher Texte in sozialen Netzwerken
- Sprachenportfolio Mittelstufe, A 1–4 und 7: „Meine Sprachlerngeschichte“
- Arbeit mit den Sprachensilhouetten
- Gespräche über erlebte Verstehens- und Ausdrucksprobleme, über wahrgenommene Einstellungen zu Sprachen (einschließlich Dialekt, Jugendsprache etc.), über Situationen sprachlicher Hegemonie [Interkulturelle Didaktik]. [→ Interkulturelle Sprachlernstrategien stärken und ausbauen]

[...]

### ***Vergleichen von Sprachen***

#### Ziele:

- Die Schülerinnen und Schüler kennen den grundlegenden Unterschied zwischen (konzeptioneller) Mündlichkeit [Sprachwissen/Differenzierung] und (konzeptioneller) Schriftlichkeit [Struktur], sie wissen, dass dieser Unterschied sprachenübergreifend [Sprachenübergreifend] gültig ist, und können ihr sprachliches Handeln [Sprachhandlungsfähigkeit] danach ausrichten. [→ Langfristige Förderung von Sprachbewusstsein]
- Sie sind in der Lage, die formalen Realisierungen [Struktur] einer grammatischen Kategorie in verschiedenen Sprachen [Sprachenübergreifend] zu beschreiben und strukturell [Struktur] miteinander zu vergleichen. [→ Sprachhandlungsfähigkeit entlang der Kompetenzbereiche der sprachlichen Bildung vermitteln und fördern]
- Sie erkennen an ausgewählten Beispielen die Unterschiedlichkeit von Kollokationen in verschiedenen Sprachen. [→ Interdisziplinarität und Durchgängigkeit als neue Normalität für Spracharbeit]

[...]

## ***Erarbeiten sozialer und kultureller Bezüge von Sprachen***

### Ziele:

- Die Schülerinnen und Schüler wissen, dass die deutsche Standardsprache in Österreich als Nationalsprache fungiert und eine eigene österreichische Ausprägung hat [Vergleich]. Sie haben eine Vorstellung von der dialektalen Gliederung des Deutschen in Österreich [Sprachwissen/Differenzierung & Sprachbewusstsein] und sind sich der Gebrauchs und Statusunterschiede von Dialekten und Standardsprache [Sprachsensibilität] bewusst. [→ Langfristige Förderung von Sprachbewusstsein]

[...]

## ***Aneignung von Sprachlernstrategien***

### Ziele:

- Die Schülerinnen und Schüler reflektieren ihre eigenen Sprachlernprozesse [Interkulturelle sprachliche Bildung], sie sind in der Lage, ihre Sprachenkenntnisse differenziert einzuschätzen [Sprachwissen/Differenzierung] und daraus Folgerungen für ihre Sprachlernpraxis zu ziehen [Sprachenübergreifend & Sprachbewusstsein]. Sie verfügen über die dazu erforderlichen bildungssprachlichen Kompetenzen [Kompetenzbereiche], dies gilt für das individuelle und kooperative Lernen [Interkulturelle Didaktik] ebenso wie für die Nutzung von Lehr- und Lernmitteln [Fähigkeiten und Begriffe zur Beschreibung bzw. Analyse von Sprachen]. [→ Sprachhandlungsfähigkeit entlang der Kompetenzbereiche der sprachlichen Bildung vermitteln und fördern]

# CONCLUSIO

## 7 Diskussion

Die Diskussion dieser Forschungsarbeit erfolgt systematisch anhand der Beantwortung der Forschungsfrage sowie weiterer darin enthaltener forschungsrelevanter Fragestellungen. In der Konzeption dieser Forschungsdiskussion werden Teile aus allen Bereichen der vorliegenden Abschlussarbeit herangezogen, um die Forschungsfragen zu bearbeiten. Die Forschungsergebnisse werden zum Abschluss der Diskussion in komprimierter Form zusammengefasst, um die Ausführungen zur Forschung einzuordnen.

### ***Forschungsfrage***

*Inwiefern kann die Effektivität eines bestehenden Curriculums für die Förderung von Mehrsprachigkeit – das Curriculum Mehrsprachigkeit (Reich & Krumm 2013) - in Verbindung mit den neuen Lehrplänen (2023) überarbeitet und anwendungsorientiert aktualisiert werden?*

- ✓ Die in der vorliegenden Forschung forcierte Aktualisierungsanleitung des Curriculums zur Mehrsprachigkeitsförderung (Reich & Krumm 2013) kann mithilfe der theoretischen Bearbeitung des forschungsleitenden Curriculums (2), der Lehrplan- und Curriculumforschung sowie spezifischer Bedingungen in Österreich (3) in Kombination mit den Potenzialen durch Konzepte zur Förderung von Mehrsprachigkeit (4) dazu beitragen, dass die Effektivität der Mehrsprachigkeitsförderung optimiert werden kann. Für dieses Ziel umfasst das Konzept der anwendungsorientierten Aktualisierung der vorliegenden Forschung sowohl eine detaillierte Beschäftigung mit der Erhebung (5.2) betreffender Inhalte innerhalb der Lehrpläne als auch eine Aufbereitung (5.3) und Auswertung (5.4) der sprachrelevanten Lehrplaninhalte entlang der auf Aspekte der Mehrsprachigkeit ausgelegten Analysekriterien. Inwiefern dieser Forschungsprozess produktiv sein kann für die Überarbeitung der Effektivität eines

bestehenden Curriculums zur Mehrsprachigkeitsförderung, wird in Form der Ergebnisse (5.5) sowie insbesondere in Gestalt der Aktualisierung (6) nachvollziehbar dargestellt.

*Inwiefern können die Ergebnisse der vorliegenden Forschung kurz zusammengefasst werden?*

Obwohl das forschungsleitende *Curriculum Mehrsprachigkeit* (Reich & Krumm 2013) bereits einen starken Fokus auf die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen legt, betonen die Ergebnisse der vorliegenden Lehrplananalyse zusätzlich den Nutzen des kompetenzorientierten Lernens in Form der Vermittlung bildungssprachlicher Fähigkeiten sowie die Förderung von Sprachbewusstsein durch integrative und sprachenvergleichende Ansätze. Darüber hinaus legen die Ergebnisse einen Ausbau der sprachpragmatischen und sprachsituativen Kompetenzen nahe, um in unterschiedlichen sozialen und kulturellen Kontexten sprachlich handeln zu können. Weitere Transformationspotenziale befinden sich in den Forschungserkenntnissen zur Förderung der Sprachsensibilität in Kombination mit einer systematischen Ausweitung interkultureller und transkultureller Bildung, in denen sprachliche Vielfalt als Ressource genutzt werden kann. Um Mehrsprachigkeit in den vielen verschiedenen Fachdisziplinen in der Schule und im Hinblick auf die Sprachenvielfalt an den Schulen bestmöglich zu fördern, können aus den Forschungsergebnissen außerdem die weitere Etablierung des individualisierten und differenzierten Lernens sowie des fächer- und sprachenübergreifenden Unterrichtens abgeleitet werden.

## 8 Fazit

Vor dem Hintergrund der zunehmenden sprachlichen Vielfalt in Österreich und das dadurch gesteigerte Interesse an einer langfristigen Förderung des mehrsprachigen Potenzials in der schulischen Bildung handelt es sich bei der Forschungsfrage der vorliegenden Abschlussarbeit, wie das bestehende *Curriculum Mehrsprachigkeit* (Reich & Krumm 2013) in Verbindung mit den neuen Lehrplänen von 2023 überarbeitet und anwendungsorientiert aktualisiert werden kann, um eine brandaktuelle und praxisorientierte Frage der gesellschaftlichen und bildungspolitischen Dimension.

Die Analyseergebnisse dieser Forschungsarbeit zeigen sehr deutlich, dass die Überarbeitung des forschungsleitenden Curriculums in mehreren Bereichen notwendig ist, um die Herausforderungen und Chancen der sprachlichen Diversität in Österreich adäquat zu adressieren. Der Umgang mit der Sprachenvielfalt an Österreichs Schulen stellt eine zukunftsentscheidende Herausforderung für das Bildungssystem dar und bietet gleichzeitig auch eine einmalige Gelegenheit, den Unterricht von heute und die Lehrpläne von morgen zukunftsorientiert zu gestalten. Eine bessere Anpassung der Institution Schule an die Anforderungen und Möglichkeiten einer mehrsprachigen Gesellschaft könnte ein innovatives und gesellschaftliches Erfolgsprojekt der nächsten Jahre und Jahrzehnte darstellen, dass die Schüler\*innen auf die Erwartungen einer globalisierten und vielsprachigen Welt vorbereitet.

Die forschungsprägende Aktualisierung des Curriculums zur Förderung von Mehrsprachigkeit stellt eine Möglichkeit dar, die sprachlichen Fähigkeiten der mehrsprachigen Lernenden gezielt zu fördern und ihre bildungssprachlichen Kompetenzen zu stärken. Im Kontext eines modernen Verständnis von mehrsprachiger Bildung sollen Lernende vermehrt dazu befähigt werden, Mehrsprachigkeit in Situationen der Lebensrealität Schule und Alltag zu nutzen. Hierbei sind insbesondere die Fähigkeiten zur Wahrnehmung und Beschreibung von Sprachkontakterscheinungen und die Förderung der sprachlichen Handlungskompetenz von zentraler Bedeutung. Diese Aspekte ermöglichen es langfristig, dass Lernende nicht nur verschiedene Sprachen

beherrschen, sondern auch die Fähigkeit entwickeln, diese Sprachen flexibel und situationsangemessen anzuwenden.

Ein weiteres zentrales Erkenntnis der Forschungsarbeit ist die noch stärkere Fokussierung auf konkrete Spracharbeit in Bezug auf Sprachaufmerksamkeit zur besseren Nutzung von sprachbewussten Konzepten und Methoden für die sprachliche Bildung. Diese Aspekte sind - sowie andere identifizierte Potenziale auch - bereits im *Curriculum Mehrsprachigkeit* (Reich & Krumm 2013) verankert, müssen allerdings angesichts der dynamischen Veränderungen im gesellschaftspolitischen Bereich sprachlicher Bildung in der Institution Schule intensiviert werden. Dabei steht vor allem die sprachenübergreifende und sprachenvergleichende Vermittlung im Vordergrund, die es den Lernenden ermöglicht, ein tieferes Verständnis für die Strukturen und Funktionen verschiedener Sprachen zu entwickeln. Dieses Verständnis ist nicht nur für das Erlernen neuer Sprachen von Bedeutung, sondern fördert auch das Bewusstsein für die sprachliche Vielfalt in der Gesellschaft und unterstützt langfristig den gesellschaftlichen Zusammenhalt in einer multikulturellen und vielsprachigen Realität.

Die sprachspezifischen Kontexte Sprachsensibilität und interkulturelle Kompetenz gewinnen in einer globalisierten Welt zunehmend an Bedeutung und sollten – wie auch die durchgeführte Forschung zeigt - in der Curriculumentwicklung für Mehrsprachigkeitsförderung sehr viel stärker berücksichtigt werden. Kulturreflexive und transkultureller Ansätze können dazu beitragen, dass Lernende ihre eigene Mehrsprachigkeit und die Vielsprachigkeit in ihrer Umgebung nicht nur erkennen und verwerten können, sondern wertschätzend und diversitätsaffin damit umzugehen lernen. In einer modernen Realität, in welcher Migration und sprachliche Vielfalt eine große Rolle spielen, werden diese Fähigkeiten und Ressourcen zukünftig entscheidende Funktionen und Aufgaben des täglichen Alltags- und Berufslebens einnehmen. Angesichts dieser unterschiedlichen Voraussetzungen und Startbedingungen von Lernenden im Hinblick auf sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit, werden Individualisierung und Differenzierung unter Berücksichtigung des Vorwissens und der Bereitstellung

von personalisierten Lernwegen ein effektiveres Lernen – unabhängig des sprachlichen und kulturellen Kontexts – ermöglichen.

Dass eine fachübergreifende und interdisziplinäre Ausrichtung des Curriculums zu einer umfassenderen Förderung von Mehrsprachigkeit beitragen kann, zeigen unterschiedliche Konzepte sowie Ergebnisse der vorliegenden Forschung. Die Integration sprachlicher Bildung in verschiedene Fachbereiche ermöglicht es den Lernenden, Sprachen als Werkzeug für den Erwerb von Wissen in unterschiedlichen Disziplinen kennenzulernen und langfristig in diesem Sinne zu nutzen. Dies fördert nicht nur das Sprachbewusstsein, sondern unterstützt auch die Entwicklung einer kritischen Reflexionsfähigkeit in Bezug auf Sprache, Kommunikation und Medien in unterschiedlichen Kontexten.

Die Transformation des *Curriculum Mehrsprachigkeit* (Reich & Krumm 2013) muss schlussendlich darauf abzielen, den Lernenden eine praktische und alltagsnahe Anwendung ihrer Sprachkenntnisse zu ermöglichen. Die Berücksichtigung der neuen Lehrpläne (2023) im Zuge dieses Aktualisierungsvorhabens fordert eine praxisorientierte Gestaltung des handlungsorientierten Unterrichts, in der die Lernenden ihre mehrsprachigen, sprachlichen Fähigkeiten in realen, authentischen Kommunikationssituationen aktiv einsetzen und reflektieren können. Die Aktualisierungsanleitung für die curriculare Optimierung in Kombination mit den aktuellen, institutionellen Gegebenheiten schafft einen innovationstreibenden Ausblick darauf, wie Mehrsprachigkeit als Chance genutzt werden kann und die Schüler\*innen bestmöglich auf die Anforderungen einer mehrsprachigen Gesellschaft in einer globalisierten Welt vorbereitet werden können.

## 9 Literaturverzeichnis

- Bär, M. (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Narr.
- Bausch, K.-R. (2003). Curriculare Aspekte des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In Bausch, K.-R. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl., 111-138). Francke.
- Bausch, K.-R. & Helbig-Reuter, B. (2003): Überlegungen zu einem integrativen Mehrsprachigkeitskonzept. 14 Thesen zum schulischen Fremdsprachenlernen. *Neusprachliche Mitteilungen*, 56 (4), 194–201.
- Bertels, & Bußmann, C. (2020). *Handbuch interkulturelle Didaktik* (2. Aufl.). Waxmann.
- BGBI. (2000). BGBI. II Nr. 134/2000, novelliert am 12.08.2008. Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten über die Lehrpläne der Hauptschulen [...]. In *Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Hauptschulen, Fassung vom 18.04.2017*. [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2000\\_134\\_2/2000\\_134\\_2.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2000_134_2/2000_134_2.pdf) [Letzter Zugriff: 25.11.2024].
- BGBI. (2008). BGBI. II Nr. 290/2008. Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, mit der die Verordnungen über die Lehrpläne [...] der Hauptschulen und der allgemein bildenden höheren Schulen geändert werden. In *Bundesgesetzblatt authentisch ab 2004*. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2008/290> [Letzter Zugriff: 25.11.2024].
- BGBI. (2023). BGBI. II Nr. 1/2023. Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der Volksschule und [...] über die Lehrpläne der Mittelschulen und die Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen geändert werden; [...] In *Bundesgesetzblatt authentisch ab 2004*.

[https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2023\\_II\\_1/Anlagen\\_00\\_05\\_602132D5\\_6AB7\\_4D68\\_B4E4\\_6CF508085BA2.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_00_05_602132D5_6AB7_4D68_B4E4_6CF508085BA2.pdf) [Letzter Zugriff: 25.11.2024].

BGBL. (2024). BGBL. II Nr. 204/2024. Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen, die Verordnung über die Lehrpläne der Mittelschulen, die Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen [...] geändert werden; [...] In *Bundesgesetzblatt authentisch ab 2004*. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2024/204/20240717> [Letzter Zugriff: 25.11.2024].

Bialik, M., Fadel, C., Trilling, B., Nilsson, P. & Groff, J. (2015). *Skills for the 21st Century: What Should Students Learn?* Center for Curriculum Redesign.

BIMM (o.J.). Einführung: Neue Lehrplanbestimmungen für DaZ In *Neue Lehrpläne für Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Informations- und Schulungspaket. Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM)*. <https://www.bimm.at/themenplattform/thema/neue-lehrplaene-fuer-deutsch-als-zweitsprache-daz-informations-und-schulungspaket/> [Letzter Zugriff: 25.11.2024].

BMBWF<sup>1</sup> (o.J.). *Das österreichische Schulsystem*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem.html> [Letzter Zugriff: 25.11.2024].

BMBWF<sup>2</sup> (o.J.). *Sprachliche Bildung*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi.html> [Letzter Zugriff: 25.11.2024].

BMBWF<sup>3</sup> (o.J.). *Mehrsprachigkeit – Erstsprachenunterricht – Interkulturelle Bildung*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/msmuib.html>

[Letzter Zugriff: 25.11.2024].

BMBWF<sup>4</sup> (o.J.). *FAQ. Allgemeines*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. <https://www.paedagogikpaket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/faq.html> [Letzter Zugriff: 25.11.2024].

BMBWF<sup>5</sup> (o.J.). *Lehrpläne NEU. Ausgangslage und Zielsetzung*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. <https://www.paedagogikpaket.at/massnahmen/lehrplaene-neu.html> [Letzter Zugriff: 25.11.2024].

BMBWF<sup>6</sup> (o.J.). *Lehrpläne NEU. Deutsch (Sekundarstufe I)*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. In: *Materialien zu den Unterrichtsgegenständen. 5.-8. Schulstufe. Lehrpläne NEU für Primar- und Sekundarstufe I. Maßnahmen. Pädagogik-Paket*. <https://www.paedagogikpaket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/materialien-zu-den-unterrichtsgegenst%C3%A4nden.html> [Letzter Zugriff: 25.11.2024].

Budde, M. (2000). *Sprachsensibilisierung: eine Übertragung des Language-Awareness-Konzepts auf den Deutschunterricht multikultureller Klassen der Sekundarstufe I. Entwicklung und Evaluation eines sprachsensibilisierenden Curriculums*. Dissertation, Universität Kassel.

Candelier, M. (1995). Fünf Thesen zur Verbindung von Sprachenpolitik und Sprachendidaktik. In Huber, J., Huber-Kriegler, M. & Heindler, D. (Hrsg.), *Sprachen und kulturelle Bildung. Beiträge zum Modell: Sprach- & Kulturerziehung* (77–80). Zentrum für Schulentwicklung.

Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M., & Schramm, K. (2022). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (2. Aufl.). Narr.

Council of Europe (2007). *Language Policy Division. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Guide for the Development of Language Education Policies in*

Europe. <https://rm.coe.int/16802fc1c4> [Letzter Zugriff: 25.11.2024].

Cummins, J. (2010). Language Support for Pupils from Families with Migration Backgrounds: Challenging Monolingual Instructional Assumptions. In Benholz, C., Kniffka, G. & Winters-Ohle, E. (Hrsg.), *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte. Beiträge des Mercator-Symposiums im Rahmen des 15. AILA-Weltkongresses. Mehrsprachigkeit. Herausforderungen und Chancen* (13-23). Waxmann.

Donmall, G. B. (1985). *Language Awareness. National Congress on Language in Education. Papers and Reports 6*. Center for Information on Language Teaching.

Edmondson, W. & House, J. (2004). Interaktion beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. In Bausch, K.-R. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Auflage, 242-247). Francke.

EFSZ (o.J.). *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA)*. Europäisches Fremdsprachenzentrum (EFSZ).  
<https://carap.ecml.at/Portals/11/country-pages/austria/das-projekt.pdf?ver=2012-10-08-121828-710> [Letzter Zugriff: 25.11.2024].

Europäische Kommission (1996). *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Finkbeiner, C. (1998). Lehrplan – Lehrwerk – Stoffverteilungsplan – Unterricht. In Timm, J.-P. (Hrsg.), *Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts* (1. Aufl., 22-29). Cornelsen.

Gogolin, I. (1988). *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprach-*

*pädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule.* Bergmann + Helbig.

Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule.* Waxmann.

Gogolin, I. (2020). Durchgängige Sprachbildung. In Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S., & Rauch, D. (Hrsg.). *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (1. Auflage, 165-175). Imprint: Springer VS.

Heidemann, F. (2011). *Ethnologie.* Vandenhoeck & Ruprecht.

Hentig, H. v. (1970). Curriculumreform als Gegenstand der Schule. *Wirtschaft und Wissenschaft*, 16, 23-28.

Hu, A. (2003). *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit.* Narr.

Hufeisen, B. (2003). L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8, 97–109.

Hufeisen, B. & Lindemann, B. (1998). *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden.* Stauffenburg.

Hutterli, S., Stotz, D. & Zappatore, D. (2008). *Do you parlez andere lingue? Fremdsprachen lernen in der Schule.* Pestalozzianum.

Klein, H. G. & Stegmann, T. D. (2000). *EuroComRom - die sieben Siebe : romanische Sprachen sofort lesen können* (3. Aufl.). Shaker.

Kluge, S. (2000). Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung [14 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1:14.

Kolb, E. & Klippel, F. (2022). Dokumentensammlung. In Caspari, D., Klippel, F.,

- Legutke, M., & Schramm, K. (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (2. Auflage, 130-138). Narr Verlag.
- Komorowska. (2022). Teacher language awareness or language teacher awareness? In *Glottodidactica*, 49(1), 125–140.
- Krumm, H. (2004). Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit. In Bausch, K., Königs, F. & Krumm, H. (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (105–112). Narr.
- Krumm, H. (2014). *Bildungssprache Deutsch und das Curriculum Mehrsprachigkeit*. Vortrag bei der Tagung ‚Wie viel Sprachen braucht der Mensch?‘ in Graz (2014, 3. April). [http://www.verein-xenos.net/tagung\\_sprachen/krumm.pdf](http://www.verein-xenos.net/tagung_sprachen/krumm.pdf) [Letzter Zugriff: 25.11.2024].
- Kübler, Kathrin & Schmoll, Kathrin (2008). EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen. Rezension. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 13 (1), 1-5.
- Kurtz, J. (2010). Zur Bedeutung und Funktion des Englischunterrichts für den Erhalt und die Förderung von Mehrsprachigkeit in der Schule. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 36, 119–132.
- Lange, I. & Gogolin, I. (2010). *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*. Waxmann.
- Luchtenberg, S. (2001). Grammatik in Language Awareness-Konzeptionen. In Portmann-Tselikas, P. & Schmölzer-Eibinger, S. (Hrsg.), *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit* (87–115). StudienVerlag.
- Luchtenberg, S. (1995). *Interkulturelle sprachliche Bildung. Zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht*. Waxmann.

- Łyp-Bielecka, A. (2016). Die Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik und ihre Widerspiegelung in den ausgewählten DaF-lehrwerken für den Anfängerunterricht. In *Glottodidactica*, 43(2), 177-191.
- Macaire, Dominique (2001). Konzepte der Sprachaufmerksamkeit in der Grundschule. In Portmann-Tselikas, P. & Schmölzer-Eibinger, S. (Hrsg.), *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit* (200–215). StudienVerlag.
- Meißner, F.-J. (2003). EuroComDidact. In Zybatow, L. N. & Linguistisches Kolloquium (Hrsg.), *Europa der Sprachen: Sprachkompetenz - Mehrsprachigkeit – Translation. Akten des 35. Linguistischen Kolloquiums in Innsbruck 2000* (33-50) Lang.
- Meißner, F.-J. (2004). EuroComprehension und Mehrsprachigkeitsdidaktik. In Rutke, D. & Weber, P. (Hrsg.) *Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik. Multimediale Perspektiven für Europa* (97-116). Asgard Verlag.
- Meißner, F.-J. (2020). Interkomprehensions- und Mehrsprachigkeitsdidaktik in Deutschland. In Hülsmann, C, Ollivier, C., Strasser, M., & Bogensperger, T. (Hrsg.), *Lehr- und Lernkompetenzen für die Interkomprehension. Perspektiven für die mehrsprachige Bildung* (1. Aufl., 25-44). Waxmann.
- Neuner, G. (2001). Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als Fremdsprache. In Helbig, G., Götze, L., Henrici, G., & Krumm, H. (Hrsg.), *Deutsch Als Fremdsprache. 2. Halbband* (797-809). De Gruyter.
- Oomen-Welke, I. (2008): Didaktik der Sprachenvielfalt. In Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (479–492). Schneider Verl. Hohengehren.
- ÖSZ<sup>1</sup> (o.J.). *Mehrsprachigkeit & Migration*. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ). <https://www.schule-mehrsprachig.at/wissen/mehrsprachigkeit-migration/normalitaet-ressource-herausforderung> [Letzter Zugriff: 25.11.2024].

ÖSZ<sup>2</sup> (o.J.). *Kontakt. Über uns*. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ). <https://www.schule-mehrsprachig.at/kontakt> [Letzter Zugriff: 25.11.2024].

ÖSZ (2004). *Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004-2006 der EK. Prioritäten und Umsetzung in Österreich*. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum.

Piepho, H.-E. (2001). Verfahren der Unterrichtsplanung. In Helbig, Götze, L., Henrici, G., & Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Deutsch Als Fremdsprache. 2. Halbband* (835-840). De Gruyter.

Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video*. Springer VS.

Reich, H. (2000). Deutsch. Sprache. In: Reich, H. (Hrsg.): *Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch*. (235-256). Leske + Budrich.

Reich, H. & Krumm, H. (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Waxmann.

Riemer C. (2014). Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In Settinieri, Demirkaya, S., Feldmeier, A., & Gültekin-Karakoç, N. (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung* (1. Aufl, 15-32). UTB GmbH Schöningh.

Ruddat, M., & Schulz, M. (2010). Möglichkeiten und Grenzen einer integrativen Metaanalyse in der Soziologie. *Historische Sozialforschung*, 35 (1), 289-322.

Saudan, V., Perregaux, C., Mettler, M., Deschoux, C., Sauer, E. & Ladner, E. (2005). *Lernen durch die Sprachenvielfalt. Schlussbericht zum Projekt JALING Suisse*. EDK/CDIP.

- Schwender, P. (2020). Interkomprehension beim Mehrsprachenlernen – Theoretische Grundlagen und praktische Impulse für den Unterricht. In Hülsmann, C, Ollivier, C., Strasser, M., & Bogensperger, T. (Hrsg.), *Lehr- und Lernkompetenzen für die Interkomprehension. Perspektiven für die mehrsprachige Bildung* (1. Aufl., 87-102). Waxmann.
- Scott, J. (1990). *A Matter of Record. Documentary Sources in Social Research*. Polity Press.
- Trim, J., Quetz, J., Europarat Abteilung Moderne Sprachen & Goethe-Institut (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt.
- Vollmer (2010). Content and Language Integrated Learning (CLIL). A special case of Language Across the Curriculum (LAC). In Bongartz C. M. (Hrsg.), *Languages across the curriculum . Ein multiperspektivischer Zugang* (27-50). Lang.
- Westphalen. (1985). *Lehrplan - Richtlinien - Curriculum* (1. Aufl.). Klett.
- Wintersteiner, Werner (2006). Muttersprachenunterricht – Zweitsprachenunterricht – Fremdsprachenunterricht. In Bredel, G., Klotz, P., Ossner, J., & Siebert-Ott, G. (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 2. Teilband* (2. Aufl., 602-614). UTB GmbH Schöningh.
- Zappatore, D. (2006). Mehrere Sprachen – ein Gehirn. Einflussvariablen und Schlussfolgerungen für eine Didaktik der Mehrsprachigkeit. In Wiater, W. (Hrsg.), *Didaktik der Mehrsprachigkeit. Theoriegrundlagen und Praxismodelle*. (73–91). Vögel, E.
- Ziga, A., Göksel Y. & Reißner G. (2011). Trilingualität: Trilingualer Geschichts- und Geographie-Unterricht. In Hoffmann, L., Ekinci-Kocks, Y. (Hrsg.), *Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen. Vermittlungspraxis Deutsch als Zweitsprache* (220-229). Schneider Verl. Hohengehren.

## **Abbildungsverzeichnis:**

*Abbildung 1 Gliederung des Teilbereichs Ressourcen innerhalb des Curriculum Mehrsprachigkeit.* In: Reich, H. & Krumm, H. (2013). Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Waxmann. 120. Grafik selbst erstellt vom Autoren via canva.com.

*Abbildung 2 Lehrplan und Curriculum in der Unterrichtsplanung.* In: Piepho, H.-E. (2001). Verfahren der Unterrichtsplanung. In: Helbig, Götze, L., Henrici, G., & Krumm, H.-J. (2001). Deutsch Als Fremdsprache. 2. Halbband: Ein Internationales Handbuch Zeitgenössischer Forschung. De Gruyter, Inc. 836. Vom Autor dieser Arbeit bearbeitet.

*Abbildung 3 Interkulturelle Kompetenz im Rahmen Interkultureller Didaktik.* In: Bertels, & Bußmann, C. (2020). Handbuch interkulturelle Didaktik (2nd, Revised ed.). Waxmann. 121.

*Abbildung 4 Grafische Darstellung des Forschungsdesigns (Grafik selbst erstellt vom Autoren via canva.com).*

*Abbildung 5 Häufigkeit der Kodierungen für die Lehrpläne Deutsch (Screenshot aus der Software MAXQDA)*

*Abbildung 6 Übersicht der Kodierungen für die Lehrpläne Deutsch (Screenshot aus der Software MAXQDA)*

*Abbildung 7 Häufigkeit der Kodierungen für die Lehrpläne Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung bzw. Geschichte und Politische Bildung (Screenshot aus der Software MAXQDA)*

*Abbildung 8 Übersicht der Kodierungen für die Lehrpläne Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung bzw. Geschichte und Politische Bildung (Screenshot aus der Software MAXQDA)*

*Abbildung 9 Vergleichende Darstellung zu den Kodierungen der Lehrpläne für das Fach Deutsch in Form einer Heatmap in absoluten Zahlen (Screenshot aus der Software MAXQDA)*

Abbildung 10 Vergleichende Darstellung zu den Kodierungen der Lehrpläne für das Fach Geschichte in Form einer Heatmap in absoluten Zahlen (Screenshot aus der Software MAXQDA)

## 10 Anhang

**Kodierleitfaden** zum Raster zur Analyse der Lehrpläne der sprachlichen Fächer im Hinblick auf ihre Relevanz für Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit nach Krumm & Reich (2013) für die Lehrplananalyse im Unterrichtsfach Deutsch:

| Kategorie                                                                            | Subkategorie                                                                         | Analysefragen                                                                            | Ankerbeispiele                                                                                                 |
|--------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1 Sprachaufmerksamkeit als Ziel</b>                                               | Sprachsensibilität, Sprachbewusstsein, Sprachpragmatik                               | Werden sprachensible, sprachbewusste oder Aspekte der Sprachpragmatik thematisiert?      | Das Unterrichtsmaterial befasst sich mit dem Thema Sprachsensibilität, Sprachbewusstsein oder Sprachpragmatik. |
| <b>2 Erschließungs- und Lernstrategien zur Sprachaneignung</b>                       | Sprachenübergreifend, Fachübergreifend, Monolingual                                  | Können Inhalte sprachenübergreifend, fachübergreifend oder monolingual gestaltet werden? | Sprachenübergreifend e, fächerübergreifende oder monolinguale Inhalte/Methoden werden thematisiert.            |
| <b>3 Fähigkeiten und Begriffe zur Beschreibung bzw. Analyse von Sprachen</b>         | Kompetenzbereiche, Vergleich, Struktur                                               | Wird die Beschreibung bzw. Analyse von Sprachen thematisiert?                            | Kompetenzen und Methoden zur Beschreibung und Analyse von Sprachen werden thematisiert.                        |
| <b>4 Fähigkeiten der Wahrnehmung und Beschreibung von Sprachkontakterscheinungen</b> | Fremdsprachendidaktik, Interkulturelle Didaktik, Interkulturelle sprachliche Bildung | Inwiefern werden die Techniken und Methoden der Subkategorien thematisiert?              | Techniken und Methoden der Subkategorien werden implizit oder explizit thematisiert.                           |
| <b>5 Fähigkeiten des Umgangs mit vielsprachigen Situationen</b>                      | Sprachhandlungsfähigkeit, Sprachwissen/Differenzierung, Interkulturelle Kompetenz    |                                                                                          | Es werden Aspekte der Subkategorien explizit oder implizit thematisiert.                                       |

**Kodierleitfaden** zu den *Analysekategorien für die Lehrpläne der Sachfächer* nach Krumm & Reich (2013) für die Lehrplananalyse im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (2008) bzw. im Fach Geschichte und Politische Bildung (2023):

| Kategorie                                                        | Analysefragen                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Ankerbeispiele                                                                                                                                                                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1 Sprachaufmerksamkeit/<br/>Sprachbewusstsein</b>             | Wie wird Sprache/ Mehrsprachigkeit erwähnt? Gibt es ein Bewusstsein für die Bedeutung des Sprachlernens und des Sprachgebrauchs in den verschiedenen Fächern? In welchem Sinne ist Sprache in den Sachfächern mehrsprachig? (Reich/Krumm 2013, 161)                                            | Sprache/ Mehrsprachigkeit wird erwähnt. Sprachenlernen/ Sprachgebrauch wird Bedeutung zugewiesen. Mehrsprachige Aspekte in jeglichen Sinne können in den Sachfächern identifiziert werden.                                                                        |
| <b>2 Sprachliche Anforderungen und Qualifikationen</b>           | Welche kognitiven sprachlichen Grundkompetenzen setzen die verschiedenen Lehrpläne voraus? (Sprechen Schüler und Schülerinnen Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache, erfordert dies z. B. eine bewusste sprachliche Übertragung?) (Reich/Krumm 2013, 161)                                       | Es werden kognitive sprachliche Grundkompetenzen vorausgesetzt und Differenzierungen zwischen Lernenden mit Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache implementiert. Es werden überwiegend Fachtermini verwendet, die sprachliche Transformation benötigen.      |
| <b>3 Pragmatik – Grad an Explizitheit in der Sprachanwendung</b> | Vermitteln die Lehrpläne hauptsächlich Fachwissen oder auch Kompetenzen, dieses Wissen zu konstruieren, zu kommunizieren und zu nutzen? Bleibt das Bemühen um Sprache bei Fachtermini stecken oder dient es auch der Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten? (Reich/Krumm 2013, 161-162) | Es werden auch Kompetenzen vermittelt, die Wissen konstruieren, kommunizieren und nutzen. Es werden bildungssprachliche Fähigkeiten vermittelt und gefördert und von kommunikativen sowie diskursiven Kommunikations-, Lern- und Textkompetenzstrategien ergänzt. |
| <b>4 Potenziale/Ansatzpunkte für Spracharbeit</b>                | Wo könnte man ansetzen, wenn Spracharbeit mit einbezogen würde? (Reich/Krumm 2013, 162)                                                                                                                                                                                                        | Inhalte und Ziele der Lehrpläne beinhalten Potenziale/Ansatzpunkte zur Spracharbeit und zur Mehrsprachigkeitsförderung.                                                                                                                                           |